



Ana Catarina Cabral Riqueza

## **Relatório do Projeto de Investigação**

Educação para os valores democráticos – o conselho de turma e a literatura infantil na aprendizagem da cidadania

Relatório da componente de Investigação de  
Estágio IV do Mestrado em Educação Pré-  
Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Versão definitiva

Orientadora: Professora Doutora Cristina Maria Gomes da Silva

Setúbal, dezembro 2017

Dedico este trabalho,  
a todos aqueles que participaram na  
realização deste sonho. Mas, acima de tudo  
àqueles que, tal como eu, sonham com um  
amanhã melhor, em que a liberdade  
prevaleça e a democracia seja exercida com  
justiça. Para que nunca se esqueçam que:

“A educação é a arma mais poderosa para  
mudar o mundo”  
Nelson Mandela

---

## AGRADECIMENTOS

---

A produção deste ponto, que tanto significado tem para mim a nível sentimental, revela o *terminus* deste processo que me tem vindo a conduzir à realização daquele que é o sonho de uma vida.

Deste modo, gostaria de agradecer à minha mãe por reconhecer a existência deste sonho desde que era criança e encorajar-me a segui-lo. Agradecer-lhe por toda a paciência que teve para comigo, por ter sido mãe e pai desde muito cedo e por constituir, para mim, um exemplo de força e determinação, fazendo-me compreender que com amor tudo se consegue. Gostaria também de lhe agradecer pois, sei que, indiretamente, foi a grande impulsionadora da escolha deste tema, agradecer-lhe por todos os valores que me transmitiu e que guardo religiosamente.

À minha família, por todo o apoio que me deram, pelas suas palavras, pelo incentivo e por confiarem em mim mais do que eu própria.

À minha avó pelas suas histórias de vida e pelas palavras sábias, mas, acima de tudo, pela sua paciência nos dias mais difíceis.

Ao Ricardo que foi, durante todos estes anos, o meu grande pilar. Pelo amor, compreensão e apoio emocional que me concedeu diariamente, dando-me esperança e força para prosseguir o meu caminho.

Ao Odair e ao Jair por me lembrarem constantemente que todas as crianças têm direito a ser felizes e que nós – adultos – devemos dar-lhes todo o amor e carinho para que isso aconteça, para que possam crescer felizes, saudáveis e, para que um dia, quem sabe, poderem vir a mudar o mundo.

Aos meus amigos que me têm acompanhado neste percurso, pelas vossas palavras, disponibilidade e apoio. Ao Ruben, que apesar de longe está sempre presente. À Nânci, Jennifer e Ana por me mostrarem que podemos conseguir tudo aquilo com que sonhamos e, essencialmente, por compreenderem todas as minhas ausências durante este percurso. À Inês por todo o carinho, incentivo, longas conversas e noites intermináveis de estudo. À Patrícia por ser o meu terra-a-terra.

Às minhas colegas de mestrado por todo o apoio e amizade e, em especial, às Saras pelo apoio, generosidade e amizade durante esta última fase, por me mostrarem que somos capazes de tudo, mesmo quando duvidamos das nossas capacidades.

Aos professores que contribuíram significativamente para a minha formação e, em especial à Professora Doutora Cristina Gomes da Silva, orientadora deste projeto, pelo seu apoio e paciência, bem como, pela motivação e sabedoria que me transmitiu.

Gostaria ainda de agradecer a todas as educadoras e professoras cooperantes que se cruzaram no meu caminho, transmitindo-me a sua sabedoria e acolhendo-me nas suas salas como se fossem minhas mas, acima de tudo, por confiarem no meu trabalho e me confiarem as suas crianças. A todas as crianças com que pude trabalhar, por me demonstrarem que há esperança num amanhã melhor.

Por fim, mas não menos importante, gostaria de agradecer à minha educadora de infância (Nina) e à minha professora primária (Maria José) por todo o carinho, por terem sido os meus exemplos a seguir, pelas excelentes memórias que deixaram em mim, por me terem feito tão feliz nas vossas salas. Obrigada por despoletarem em mim o sonho da educação.

A todos vós, muito obrigada.

---

## RESUMO

---

O panorama atual das sociedades democráticas apela à escola que exerça um papel ativo na formação cívica dos cidadãos, devendo fazê-lo através da educação para a cidadania. No entanto, esta nem sempre constitui um ato intrínseco à prática pedagógica dos docentes, ficando aquém do que é pressuposto pelos documentos normativos e órgãos centrais.

Considerando a importância que a educação para a cidadania e no âmbito dos valores democráticos pode acarretar para a sociedade em geral centrei a minha atenção neste projeto nas questões sociais. Assim, a intervenção desenvolvida neste contexto teve como intuito compreender de que modo o recurso a diários e conselhos de turma aliados à literatura infantil poderiam contribuir para a aprendizagem e a prática da cidadania.

Relativamente à metodologia investigativa utilizada neste projeto, esta enquadra-se no âmbito da investigação-ação sendo, uma investigação qualitativa. Deste modo, os métodos e instrumentos de recolha de dados decorreram, essencialmente, da participação ativa que tive no contexto. Assim, recorri à observação participante, captando registos fotográficos, áudio e vídeo e escrevendo notas de campo. Em detrimento destas surgiu, portanto, a análise de dados que foi realizada mediante o recurso aos diários de turma e ao questionário final feito à turma. Permitindo-me constatar que a implementação das diversas metodologias em sala de aula originou, não só, uma evidente alteração dos comportamentos da turma mas, também, uma maior consciencialização dos alunos relativamente aos valores democráticos.

Palavras-chave: Educação para a cidadania; valores democráticos; Diário de turma; Conselho de turma; literatura para a infância.

---

## ABSTRACT

---

The current panorama of democratic societies calls on the school to play an active role in citizens' civic education, and must do so through citizenship education. However, this is not always an intrinsic act to the pedagogical practice of teachers, falling short of what is presupposed by normative documents and central bodies.

Considering the importance that education for citizenship and within the scope of democratic values can bring to society in general I focused my attention on this project in social issues. Thus, the intervention developed in this context was intended to understand how the use of diaries and class councils allied to children's literature could contribute to the learning and practice of citizenship.

Regarding the research methodology used in this project, this is part of the research-action, being a qualitative investigation. In this way, the methods and instruments for data collection were essentially the result of the active participation I had in the context. Thus, I turned to participant observation, capturing photographic records, audio and video, and writing field notes. To the detriment of these came, therefore, the analysis of data that was made through the use of class journals and the final questionnaire made to the class. Allowing me to note that the implementation of the various methodologies in the classroom led not only to an obvious change in the behavior of the class but also to a greater awareness of students regarding democratic values.

Keywords: Education for citizenship; democratic values; Class diary; Class Council; children's literature.

---

## ÍNDICE

---

AGRADECIMENTOS .....	3
RESUMO .....	5
ABSTRACT.....	6
INTRODUÇÃO .....	12
1. O PAPEL DA ESCOLA NA APRENDIZAGEM DA DEMOCRACIA .....	18
1.1. O QUE É A CIDADANIA? .....	18
1.2. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO PORTUGAL DEMOCRÁTICO: UM PERCURSO 22	
1.4. A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA ENQUANTO DISSEMINADORA E CONSCIENCIALIZADORA DOS VALORES DEMOCRÁTICOS .....	38
1.5. O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA (MEM) EM PORTUGAL .....	48
1.5.1. OS INSTRUMENTOS DE REGULAÇÃO DO MEM NA APRENDIZAGEM DA DEMOCRACIA .....	50
1.6. A LITERATURA PARA A INFÂNCIA NA APRENDIZAGEM DA CIDADANIA .....	54
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTUDO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO 59	
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTUDO.....	59
2.1.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS .....	59
2.1.2. A ESCOLA BÁSICA DO 1.º CICLO.....	59
2.1.3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA .....	61
2.1.4. CARATERIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO, EQUIPAMENTOS E MATERIAIS .....	63

2.2.	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	64
2.2.1.	DESCRIÇÃO DOS DISPOSITIVOS E PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO ..	73
2.2.1.1.	OS DIÁRIOS DE TURMA E CONSELHOS DE TURMA .....	75
2.2.1.2.	ABORDAGEM A TEXTOS E OBRAS LITERÁRIAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DE VALORES .....	78
2.2.1.2.1.	<i>RESPEITO</i> .....	81
2.2.1.2.2.	<i>AMIZADE</i> .....	83
2.2.1.2.3.	<i>LIBERDADE</i> .....	85
2.2.1.2.4.	<i>RESPONSABILIDADE</i> .....	88
2.2.1.2.5.	<i>TOLERÂNCIA</i> .....	90
2.2.1.2.6.	<i>COMPAIXÃO</i> .....	96
2.2.1.2.7.	<i>Os DIREITOS HUMANOS</i> .....	97
3.	ANÁLISE DOS MATERIAIS UTILIZADOS .....	101
3.1.	ENTREVISTAS .....	101
3.2.	DIÁRIOS DE TURMA .....	103
3.2.1.	<i>1.º DIÁRIO DE TURMA</i> .....	105
3.2.1.1.	ANÁLISE DO 1.º DIÁRIO DE TURMA.....	107
3.2.2.	<i>2.º DIÁRIO DE TURMA</i> .....	108
3.2.2.1.	ANÁLISE DO 2.º DIÁRIO DE TURMA.....	111
3.2.3.	<i>3.º DIÁRIO DE TURMA</i> .....	111
3.2.3.1.	ANÁLISE DO 3.º DIÁRIO DE TURMA.....	114
3.2.4.	<i>4.º DIÁRIO DE TURMA</i> .....	115



3.2.4.1.	ANÁLISE DO 4.º DIÁRIO DE TURMA.....	117
3.2.5.	5.º <i>DIÁRIO DE TURMA</i> .....	118
3.2.5.1.	ANÁLISE DO 5.º DIÁRIO DE TURMA.....	120
3.2.6.	6.º <i>DIÁRIO DE TURMA</i> .....	120
3.2.6.1.	ANÁLISE DO 6.º DIÁRIO DE TURMA.....	123
3.2.7.	7.º <i>DIÁRIO DE TURMA</i> .....	123
3.2.7.1.	ANÁLISE DO 7.º DIÁRIO DE TURMA.....	126
3.3.	QUESTIONÁRIO FINAL .....	126
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	140
4.1.	O QUE ESTÁ POR FAZER .....	142
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	147
	ANEXOS .....	158
	ANEXO I – PLANTA DA SALA DE AULA .....	158
	ANEXO II – TABELA DE ANÁLISE DO 1.º DIÁRIO DE TURMA.....	158
	ANEXO III – TABELA DE PARTICIPAÇÃO NO 1.º DIÁRIO DE TURMA .....	163
	ANEXO IV – TABELA DE ANÁLISE DO 2.º DIÁRIO DE TURMA .....	164
	ANEXO V – TABELA DE PARTICIPAÇÃO NO 2.º DIÁRIO DE TURMA .....	168
	ANEXO VI – TABELA DE ANÁLISE DO 3.º DIÁRIO DE TURMA .....	169
	ANEXO VII – TABELA DE PARTICIPAÇÃO NO 3.º DIÁRIO DE TURMA .....	173
	ANEXO VIII – TABELA DE ANÁLISE DO 4.º DIÁRIO DE TURMA .....	174
	ANEXO IX – TABELA DE PARTICIPAÇÃO NO 4.º DIÁRIO DE TURMA .....	178
	ANEXO X – TABELA DE ANÁLISE DO 5.º DIÁRIO DE TURMA .....	179

ANEXO XI – TABELA DE PARTICIPAÇÃO NO 5.º DIÁRIO DE TURMA .....	183
ANEXO XII – TABELA DE ANÁLISE DO 6.º DIÁRIO DE TURMA .....	184
ANEXO XIII – TABELA DE PARTICIPAÇÃO NO 6.º DIÁRIO DE TURMA .....	188
ANEXO XIV – TABELA DE ANÁLISE DO 7.º DIÁRIO DE TURMA .....	189
ANEXO XV – TABELA DE PARTICIPAÇÃO NO 7.º DIÁRIO DE TURMA.....	193

---

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

FIGURA 1 - THE 20 COMPETENCES INCLUDED IN THE MODEL .....	29
FIGURA 2 - PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA.....	33
FIGURA 3 - SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO COOPERADA DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA.....	49
FIGURA 4 – REALIZAÇÃO DO CONSELHO DE TURMA .....	77
FIGURA 5 - PRODUÇÕES DOS ALUNOS .....	85
FIGURA 6 - MAPA DA LIBERDADE .....	87
FIGURA 7 - EXEMPLO DE UM CRAVO DE ABRIL ELABORADO POR UMA ALUNA DA TURMA .....	87
FIGURA 8 - PRODUÇÕES DOS ALUNOS .....	90
FIGURA 9 - PRODUÇÕES DOS ALUNOS REFERENTES À TAREFA "QUEM SOU EU?" .....	93
FIGURA 10 - EXECUÇÃO DA TAREFA PROPOSTA .....	98
FIGURA 11 - EXPOSIÇÃO FINAL DAS ILUSTRAÇÕES À TURMA.....	98

## INTRODUÇÃO

---

## INTRODUÇÃO

---

Vivemos atualmente numa sociedade democrática altamente escolarizada, em que parte das nossas vidas é passada na escola. Considerando que a escola deve, tal como a sociedade em geral, apresentar-se como um contexto democrático, o contexto educativo deverá exercer funções ao nível da transmissão das bases para a vivência em democracia através da educação para a cidadania.

A educação para a cidadania deve ser, portanto, considerada uma “prática intrínseca ao acto educativo” (Praia, 1999: 7) que é assumida como “ (...) um bem necessário e indispensável como estimuladora da capacidade individual de análise e intervenção em função dos valores fundamentais da comunidade em que se está inserido e da educação estatal que lhe subjaz.” (Praia, 1999: 9) constituindo-se como uma ferramenta essencial ao nível da transmissão dos valores (direitos e deveres) democráticos.

Não obstante, apesar de a educação para a cidadania dever constituir um ato inerente à prática pedagógica e de tal constituir um dos deveres do sistema educativo atual considero que a educação para a cidadania nem sempre é praticada pelo professor como própria ao ato educativo.

De facto, questiono-me se ao centrarmos a ação educativa no professor estaremos a ensinar aos nossos alunos valores como a liberdade de expressão, de escolha, de pensamento ou mesmo o respeito pela existência de diferentes pontos de vista. Considero que esta questão é da maior pertinência, não sendo por acaso que “a escola tem estado sempre no centro do debate democrático” (Pereira, 2002) e que o exercício de modelos pedagógicos assentes na democracia, como o Movimento da Escola Moderna, têm ganho visibilidade sendo reconhecidos os seus contributos ao nível da formação pessoal e social dos alunos.

A escolha do tema para a realização do relatório de investigação evidenciou ser um processo moroso, reflexivo, conturbado e repleto de incertezas e inseguranças, tendo em conta que consistiu numa escolha à qual,

efetivamente, dediquei grande parte do meu tempo e que considero fulcral estar de acordo com os meus objetivos e temas de interesse.

Após ter selecionado alguns temas do meu interesse, optei por escolher a educação para a cidadania como o tema de incidência do meu relatório de investigação. Sendo que, essa escolha se baseou essencialmente na reflexão sobre a minha própria prática, nos vários contextos de estágio onde tive oportunidade de desenvolver a minha prática pedagógica.

Depois de refletir sobre a minha prestação em contextos reais de aprendizagem, pude aperceber-me que em todos eles procurei transmitir constantemente aos grupos com que contactei a consciência e a importância de sermos justos, de respeitar as regras de funcionamento de diferentes espaços e contextos, de agirmos em conformidade com os nossos direitos mas, também, com os nossos deveres. Nesses contextos, procurei também, transmitir às crianças das diferentes faixas etárias com que lidei que podemos estabelecer uma relação de igualdade, pois todos somos cidadãos, devendo respeitar as individualidades de cada um, o seu espaço, as suas opiniões e o seu trabalho. Ao longo da minha prática pedagógica procurei ser sempre justa para com as crianças com que lidei, tratá-las com o respeito e com a dignidade que merecem, pois, acredito que também elas poderão mudar o mundo, também elas são detentoras de conhecimentos, devendo nós – os adultos – escutá-las mais, ao contrário do que muitas vezes acontece.

Outro dos fatores que também contribuiu para a minha decisão relativamente à escolha do tema em questão, relacionou-se com o estágio desenvolvido em contexto Pré-Escolar em que pude contactar com o ambiente de aprendizagem vivido num contexto onde o MEM (Movimento da Escola Moderna) era o modelo pedagógico adotado. Este contexto foi o meu primeiro e único contacto prático com este modelo pedagógico. No entanto, considereei esta experiência tão rica do ponto de vista das aprendizagens efetuadas no seu âmbito, que me pareceu aliciante desenvolvê-lo noutras circunstâncias, com faixas etárias diferentes, em que fosse possível contrariar a rigidez do sistema educativo atual que, em alguns contextos, se encontra ainda muito direcionado

para a figura do professor, considerando pouco a pertinência das tarefas e dos conteúdos para os alunos e onde pouco se vive a democracia na sala de aula.

No decorrer do estágio acima mencionado pude interessar-me verdadeiramente pelos instrumentos de trabalho utilizados pelo MEM. Reconhecendo o seu contributo em sala de aula, ao nível do incremento da democracia, da atribuição de voz aos alunos dentro daquele que é o espaço em que passam grande parte do seu dia. Deste modo, com o intuito de aprofundar os meus conhecimentos relativamente a este modelo pedagógico resolvi participar num encontro do Movimento da Escola Moderna em que pude observar diversas práticas baseadas neste método, nomeadamente em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde não sabia serem trabalhados tais metodologias. Aliada ao estágio acima mencionado, este encontro surgiu, também ele, como um fator que veio reforçar o meu interesse nesta temática relacionada com a democracia, com a cidadania, com os valores sociais e democráticos.

Além dos fatores acima mencionados, um dos aspetos que também foi decisivo para a escolha deste tema foi o facto de considerar que atualmente a nossa sociedade vive uma crise de valores. A existência destas crises tem vindo a ser analisada por autores como Hanna Arendt (2005), Grün (1996) e Émile Durkheim (2003) desde o século XIX, adequando-se, ainda, muitas destas análises ao contexto atual.

A crise educacional surge na sociedade como consequência da crise social e económica em que temos vindo a viver. Assim, enquanto investigadora da existência de uma crise educacional, Arendt (2005) defende que a sociedade atual sofre de males endémicos como a perda do senso comum e da capacidade de julgar, considerando-os como “o sinal mais seguro da crise atual” (Arendt, 2005: 227). A mesma autora defende, além de outros fatores, que a perda da autoridade no mundo moderno, quer por parte dos pais quer dos professores e dos adultos em geral, se reflete na criação das crianças e, em especial no campo educativo, visto que, considera que a autoridade é uma necessidade natural em educação, referindo que a mesma “ (...) foi rejeitada pelos adultos e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a

responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças.” (Arendt, 2005: 240).

De acordo com Grün, “a nossa civilização é insustentável se mantivermos o(s) nosso(s) atual(is) sistema(s) de valores” (1996: 22), referindo, ainda, que os valores da sociedade “muitas vezes não estão num nível mais imediato da consciência, mas se encontram profundamente reprimidos ou recalcados através de um longo processo histórico ” (Grün, 1996: 22), sendo passados de geração para geração ao longo dos tempos. Assim, pergunto-me, por vezes, *Por que caminhos andarás a entreajuda? A solidariedade? A igualdade e o respeito? Será a justiça para todos?!*, sendo constantemente confrontada com notícias de violência, de falta de civismo e de respeito pelo outro quer nas escolas quer na via pública.

Visto que, defendo que a educação poderá assumir um papel ativo na formação de cidadãos ativos, participativos e conscientes, constituindo um agente de mudanças sociais futuras, a realização do presente projeto vai ao encontro das minhas conceções e da prática pedagógica que pretendo construir.

Importa referir que, além de todos os motivos acima mencionados, aquele que mais contribuiu para a escolha do tema em questão foi o facto de a turma evidenciar sistematicamente dificuldades ao nível da comunicação entre pares, assim como conflitos entre os alunos. Surgindo a dinamização dos Conselhos de turma mediante a análise dos diários de turma semanais como uma ferramenta impulsionadora do diálogo e de discussões positivas entre pares, permitindo ocorrência de debates que permitissem a discussão de diferentes pontos de vista, o confronto de opiniões e o solucionamento de problemas com o intuito de promover na turma um clima propício ao desenvolvimento de aprendizagens socio-comunicativas, bem como uma melhor e maior consciencialização acerca dos valores democráticos que nos permitem, enquanto cidadãos, viver em harmonia com os outros e com o ambiente envolvente.

Enquanto futura professora, considero que a escola não serve somente para os alunos adquirirem aprendizagens formais, para aprenderem a ler ou a escrever, atribuindo à escola um papel fundamental ao nível da transmissão de

valores, nomeadamente, dos valores democráticos e dos direitos e deveres dos cidadãos, com o intuito de formar e educar cidadãos que sabem viver em sociedade, conscientes dos seus direitos e deveres.

Assim, após a identificação dos problemas existentes na turma defini como ponto de partida a seguinte questão-problema *“A realização de conselhos de turma poderá facilitar a compreensão dos valores de: liberdade, solidariedade, tolerância e respeito pelas diferenças junto dos alunos de uma turma de 3.º ano?”*. Esta questão-problema surgiu, portanto, com o intuito de analisar o contributo dos conselhos e diários de turma a par com a literatura para a infância no âmbito da educação para a cidadania e da educação para os valores democráticos subjacentes a esta.

Por fim, importa referir que o presente projeto investigativo surge no âmbito da unidade curricular Estágio IV do Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, estando organizado em quatro capítulos. Sendo que no primeiro capítulo é apresentado o quadro teórico, onde me foquei no tratamento dos conceitos e temas que sustentaram a realização do presente projeto. No segundo capítulo, apresento a metodologia de intervenção e investigação utilizada, justificando a mesma, bem como os métodos de recolha e análise de dados utilizados. É, também, neste capítulo que descrevo as tarefas desenvolvidas no âmbito do presente projeto e que caracterizo o contexto de estudo, descrevendo o agrupamento, a escola e a turma, bem como o espaço onde decorreu a realização do projeto. No terceiro capítulo, analiso os dados recolhidos ao longo do projeto. Por fim, no quarto capítulo apresento uma conclusão relativa à realização do projeto investigativo, analisando a sua evolução e perspetivando o que ainda está por fazer no âmbito da Educação para a Cidadania.



# CAPÍTULO I:

## O PAPEL DA ESCOLA NA APRENDIZAGEM DA DEMOCRACIA

---

## 1. O PAPEL DA ESCOLA NA APRENDIZAGEM DA DEMOCRACIA

---

### 1.1. O QUE É A CIDADANIA?

O conceito de cidadania que tem vindo a ser construído desde a Grécia e Roma Antigas tem vindo a alterar-se com o passar do tempo. Essas alterações feitas ao nível do conceito de cidadania são fruto das mudanças sociopolíticas que se têm vindo a verificar ao longo dos tempos. Assim, este conceito tem-se vindo a adaptar às concepções e novas necessidades da sociedade. Por conseguinte, a definição atual de cidadania resulta da crítica e reformulação de concepções antigas sobre este conceito (Cardona(coord.), et al., 2011: 033).

Apesar das diferentes definições de cidadania, Crick (2000) defende que todas devem obedecer a alguns pontos-chave, referindo que:

uma definição operacional de cidadania deve ser ampla, sem que signifique tudo para todos; especificamente deve identificar e relacionar as três dimensões apontadas por Marshall, sem identificar cada uma como a 'verdadeira cidadania activa'. A cidadania activa deve ser uma interacção habitual entre todas as dimensões

(Crick, 2000: 110)

Deste modo, importa esclarecer a concepção de cidadania defendida por Thomas Marshall (1893-1981), que sustentava que a vivência da cidadania plena só seria possível se fosse dotada de direitos civis, políticos e sociais, direitos esses que Marshall veio a enumerar (Marshall, 2009: 148). Assim, para Marshall, a componente dos direitos civis era composta pelos “(...) *rights necessary for individual freedom – liberty of the person, freedom of speech, thought and faith, the right to own property and to conclude valid contracts, and the right to justice.*” (*idem, ibidem*: 148). Por direitos políticos, o autor compreendia “*the right to participate in the exercise of political power, as a member of a body invested with political authority or as an elector of the member of a such body*” (*idem, ibidem*: 148). Por fim, por direitos sociais, o mesmo autor enumerou

*the whole range from the right to a modicum of economic welfare and security to the right to share to the full in the social heritage and to live*

*the life of a civilized being according to the standarts prevailing in te society.*

*(idem, ibidem: 148).*

Neste âmbito, Marshall defendeu, também, que cada um dos direitos que viriam a influenciar a cidadania seriam suportados por instituições públicas, nomeadamente, tribunais no âmbito dos direitos civis, o parlamento e órgãos políticos locais no que aos direitos políticos se concerne e escolas no âmbito dos direitos sociais (*idem, ibidem: 148*).

Compreendendo o conceito de cidadania defendido por Marshall (2009) é-nos, efetivamente, possível compreender a dimensão que a cidadania tem na nossa sociedade, bem como a sua importância. Surgindo como o resultado de processos históricos e sociais e da interação entre as diferentes dimensões que compõem a nossa sociedade.

Não obstante, importa referir que, dependendo do tipo de democracia vivida em cada país, o significado atribuído à cidadania poderá divergir, não sendo, portanto, o mesmo para todos os países, constituindo, por isso, um conceito polissémico.

Em Portugal, são vários os autores que têm vindo a desenvolver o conceito de cidadania. Cardona (coord.) et al (2011: 33) definem a cidadania como sendo “um estado no qual (ou com o qual) a pessoa (ou ‘o/a cidadão/ã’) tem os direitos e/ou obrigações associados à pertença a uma comunidade alargada, especialmente a um Estado”. No entanto, os autores supracitados não explicitam na sua definição de cidadania se, para se ser considerado cidadão são tidas em atenção as individualidades de cada um ou o seu estatuto económico. Neste âmbito, considero que a definição de cidadania desenvolvida por Soares e Maia (2004) complementa a definição supracitada. Assim, Soares e Maia (2004) percecionam a cidadania como sendo a

pertença juridicamente reconhecida a uma comunidade política e não depende de pertenças individuais tais como língua, religião, etnia, classe económica visto tratar-se de um estatuto jurídico-político. A

cidadania confere direitos, liberdades e garantias e tem deveres estipulados e responsabilidades cívicas.

(Soares & Maia, 2004: 1)

Oliver e Heater (1994: 8) consideram que, mais do que pertencer a um Estado e ter direitos e deveres, ser cidadão consiste, também, em exercermos a cidadania democrática da melhor forma. Ou seja, zelando pela nossa sociedade, por aqueles que nos rodeiam, não discriminando e não excluindo. Explicando que:

*individuals are citizens when they practise civic virtue and good citizenship, enjoy but do not exploit their civic and political rights, contribute to and receive social and economic benefits, do not allow any sense of national identity to justify discrimination or stereotyping of others, experience senses of non-exclusive multiple citizenship, and, by their example, teach citizenship to others.*

(Oliver & Heater, 1994: 8)

Deste modo, Oliver e Heater (1994) incidem em áreas que considero fulcrais no âmbito da cidadania e do “ser cidadão”, nomeadamente a igualdade entre cidadãos quer em direitos, quer em deveres, no acesso à justiça, ao emprego, e igualdade salarial. No entanto, é na Constituição Portuguesa (artigo 2.º), que define o regime democrático vivido atualmente em Portugal como sendo

Baseado na soberania popular, no pluralismo de expressão e organização política democráticas, no respeito e na garantia de efetivação dos direitos e liberdades fundamentais e na separação e interdependência de poderes, visando a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa.

que considero ver a minha conceção de cidadania plenamente definida. É nesta mesma Constituição em que vejo a igualdade, a liberdade, o respeito, a justiça, a saúde, a educação e a solidariedade, entre outros, legislados como sendo direitos e deveres dos cidadãos portugueses, de todos os cidadãos portugueses por igual, sem discriminação da sua etnia, cor, língua, religião, género ou idade.

Nas sociedades democráticas, a cidadania “ (...) pressupõe uma série de regras para resolver conflitos, baseadas no diálogo e na negociação” (Sacristán, 2003: 204) como via de implementação da tolerância e racionalidade entre os cidadãos. Assim, considerando que as capacidades de diálogo, negociação e resolução de conflitos acima enunciadas por Sacristán (2003) deverão ser ensinadas aos cidadãos com o intuito de proliferar comportamentos democráticos, a cidadania deverá contar com a educação e, em particular com as escolas para se encarregarem da educação dos cidadãos nesse âmbito.

Também Perrenoud (2002: 73) assume a escola como um local privilegiado no que ao ensino-aprendizagem da cidadania concerne, defendendo que a escola possui condições específicas que lhe permitem abordar e explorar a cidadania *in loco*, facilitando e tornando enriquecedoras as diversas situações de ensino-aprendizagem. Esta mais-valia relativa à abordagem de questões cívicas na escola deve-se ao facto desta constituir, também ela, um meio social tal como a sociedade em que vivemos. A escola “ (...) comporta no seu seio os mesmos conflitos, as mesmas diferenças e os mesmos desafios que existem na sociedade em geral ou noutras organizações” (*idem, ibidem*: 89) e é essa realidade vivida nas instituições de ensino, proporcionada pelo facto destas surgirem como um espelho da sociedade, que as tornam tão capacitadas para ensinar e explorar a cidadania com os alunos. Defendendo, ainda, a premissa de que a escola é um local privilegiado para ensinar a cidadania democrática, Perrenoud (2002) enfatiza o papel que os professores devem assumir ao nível do ensino dessa mesma cidadania que, segundo o mesmo autor, “ (...) não é, ou já não é, da responsabilidade de todos os cidadãos” (*idem, ibidem*: 70). Assim, os professores deverão assumir um papel ativo desenvolvendo e encarando a Educação para a Cidadania como uma prática enriquecedora inerente à sua prática pedagógica, que não pode ser dissociada da mesma.

Por conseguinte, à educação caberá “ (...) ajudar a consolidar e aperfeiçoar a democracia. Porque a democracia não é algo acabado, constrói-se permanentemente” (Sarramona, 1993: 8) vivendo na mesma, de acordo com os seus pressupostos, ensinando e disseminando os mesmos por todos os cidadãos, com o intuito de formar cidadãos responsáveis, cientes dos seus

direitos e deveres na sociedade, cidadãos capazes de participar civicamente na sociedade em que se inserem.

Em síntese, a cidadania assume-se como parte integrante das sociedades democráticas em todas as suas dimensões, sejam estas políticas, económicas ou sociais. A mesma, visa conceder direitos e deveres aos cidadãos que devem zelar pelos direitos fundamentais dos cidadãos, patentes na constituição. A cidadania encontra na Educação o aliado para a disseminação e formação dos alunos no âmbito da Educação para a Cidadania, considerando que a escola se assume como um mundo social dentro da própria sociedade assume-se como facilitadora do ensino-aprendizagem da cidadania.

## 1.2. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO PORTUGAL DEMOCRÁTICO: UM PERCURSO

Em Portugal e, no ocidente, em geral, a educação, encontra-se ligada à cidadania e à política democrática desde os finais do século XX, uma vez que “ (...) está, intimamente, relacionada com a história da construção da nação, da democracia e do mercado.” (Tedesco, 1999: 30). Assim, o sistema educativo como o concebemos atualmente encontra-se, ainda, bastante alicerçado ao modo como o concebemos há cerca de um século.

O sistema educativo democrático português, tal como o concebemos, começou a formar-se após a revolução do 25 de abril de 1974 que viria a pôr fim ao regime ditatorial que se vivia em Portugal nessa época. Após a revolução e a instauração do regime democrático procederam-se a inúmeras reformas e, o campo educativo não foi exceção.

A Constituição da República Portuguesa em vigor atualmente em Portugal é a Constituição de 1976, redigida após a revolução acima referida. No entanto, apesar de a base constitucional ser a mesma, a Constituição pela qual nos regemos atualmente é o resultado de sete revisões constitucionais àquela que foi a Constituição que decretou as primeiras eleições livres no nosso país e que foi o mote para o início da democracia em Portugal. É nesta mesma constituição

que foram promulgados os ideais democráticos de liberdade, justiça e solidariedade, bem como, da universalidade, igualdade e segurança, mediante os quais nos guiamos e exercemos a nossa democracia.

Assim, após a referida revolução e a publicação da Constituição da República Portuguesa em 1976, começaram a ser introduzidas mudanças educativas, mas foi em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que essa inovação foi efetivada. De acordo com o Conselho da Europa (2001)

Além de genericamente guiada pelos princípios democráticos – liberdade de ensino, oferta de um sistema público de ensino, igualdade de oportunidades, laicidade, livre participação – o lançamento de uma Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, representou uma efectiva democratização dos [sic] sistema educativo português.

Foi, portanto, com a instauração da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), que se mantém até à atualidade, que a Educação para a Cidadania veio a ganhar espaço e visibilidade no currículo escolar. Assim, o artigo 47.º da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 promulgava que no âmbito do desenvolvimento curricular deveriam ser abordados conteúdos inerentes à área de formação pessoal e social dos alunos (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986), ou seja, dever-se-iam desenvolver nos alunos competências cívicas, pessoais e sociais essenciais para a vivência enquanto cidadãos numa sociedade democrática. Não obstante, a LBSE definiu que a educação deverá promover “ (...) o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social” (n.º 5 do art. 2.º), explicitando, diretamente as competências a desenvolver em sala de aula, mediante a ação pedagógica do professor.

Deste modo, foi neste ambiente revolucionário e de agitação política que a sociedade democrática em que vivemos começou a ser edificada, mediante reformas e alterações constitucionais que vieram alterar o modo como se perspectivava a educação e a cidadania.

Apesar de a escola ter desempenhado sempre um papel fundamental na transmissão de valores e na formação pessoal e social do indivíduo, assumindo-se como um segundo educador cooperando e completando a educação efetuada no seio familiar, atualmente é requerido à escola que instaure e promova a educação para cidadania, numa vertente mais efetiva e evidente. Considerando que, independentemente de a mesma estar regulamentada e prevista nos currículos educativos nem sempre se verifica a implementação desta nas salas de aula e/ou nem sempre é percecionada como um elemento-chave na formação dos alunos, ao contrário do que acontece com os saberes empíricos.

Assim, a urgência verificada atualmente relativamente à instauração e promoção da educação para a cidadania democrática não só a nível nacional, mas também europeu, decorreu essencialmente, da sucessão de diversos fenómenos sociais e políticos que alertaram para a importância de se fortalecer e unificar a relação entre a cidadania e a escola. Tal não constitui um novo modo de pensar, ou uma nova teoria de que a educação poderá, efetivamente, contribuir para a formação cívica dos alunos, uma vez que, a educação para a cidadania há muito que é vista como uma “(...) tarefa que deve ser (...) o próprio cerne da educação de crianças e jovens em fase de formação da sua personalidade e que se pretende que sejam cidadãos responsáveis.” (Figueiredo, 1999: 7).

Em conformidade com Ilda Figueiredo (1999), o final do século XX foi preponderante para que tal acontecesse, justificando-o através da enumeração dos fatores que causaram a necessidade de reforçar a Educação para a Cidadania nas escolas em Portugal:

Este final de século é marcado por fenómenos diversos e antinómicos progressos económicos e zonas de pobreza absoluta; globalização da economia e exacerbação de nacionalismos; novas guerras, ondas de violência e de agitação e movimentos espontâneos voluntários de entreajuda emergindo da sociedade civil; desintegração de padrões antigos de relacionamento social e quebra dos elos entre as gerações, exacerbação do individualismo e movimentos locais de solidariedade; crise de valores: aniquilamento de valores tradicionais, assentes numa matriz greco-latina e cristã e surgimento de outros, não limitados ao



antropocentrismo da época moderna como o é o cuidado pela Natureza sob a forma dos movimentos ecológicos.

(Figueiredo, 1999: 9).

A mesma autora, reforça esta ideia referindo que nas sociedades atuais

caracterizadas por forte individualismo, negadores de uma ética do dever e das obrigações, exige uma educação que faça a promoção dos direitos que não se reduzem aos antropocêntricos, visto que não é só a vida humana que está em risco, mas qualquer manifestação de vida: é o planeta que pode soçobrar se não educarmos para a cidadania com responsabilidade.

(Figueiredo, 1999: 8).

Esta necessidade de reforçar e insistir na implementação da formação para a cidadania democrática nas escolas, parece não só relacionar-se com os fatores acima referidos mas, também, ser fruto dos mesmos, uma vez que, a educação surge como um reflexo de tudo o que ocorre na sociedade e no mundo, considerando que vivemos na era da globalização. O mesmo pressuposto defende Tedesco (1999) quando refere que:

A crise da educação, já não se apresenta como um fenómeno de insatisfação no cumprimento de objectivos relativamente assumidos, mas antes, como uma expressão particular da crise do conjunto das instâncias da estrutura social: desde o mercado de trabalho e o sistema administrativo, até ao sistema político, à família e ao sistema de valores e crenças.

(Tedesco, 1999: 17)

Assim, a Educação para a Cidadania surge, neste contexto, como um meio de debelar a referida crise, pelo menos no que à área da educação e ao sistema de valores refere, procurando combater o individualismo tão característico das sociedades modernas, promovendo o reconhecimento dos nossos direitos e deveres enquanto cidadãos e consciencializando os alunos para a importância dos valores democráticos como a solidariedade, a liberdade, a fraternidade, o diálogo, o respeito pelas diferenças, entre outros.

Sem embargo da “crise da educação” acima referida ser uma questão controversa, existem autores como Brezinka (1990) e Hannah Arendt (2005) que a analisaram. No entanto, apesar de nos referirmos a ela como “a crise da educação” não nos podemos esquecer que esta é uma crise da democracia, das instituições democráticas, é uma crise social e por isso, também, educacional.

Tal como referi anteriormente, Wolfgang Brezinka (1990) é um dos autores que defendem esta conceção da existência de uma crise em educação fruto da existência de uma crise de valores sociais na sociedade, em geral. De acordo com o mesmo, “(...) toda a crise de orientação de valores leva consigo uma crise da educação. Uma insegurança valorativa desemboca numa insegurança em educar. Uma sociedade insegura nos valores também é uma sociedade insegura em matéria de educação.” (Brezinka, 1990: 14). Tanto Brezinka (1990) como Tedesco (1999) defendem que esta crise gera uma instabilidade e insegurança no campo educativo. Inclusive, Tedesco (1999) refere que a crise que temos vindo a viver deriva do facto de não se saber “ (...) que finalidades ela [a educação] deve cumprir, nem para onde deve, efectivamente, orientar a sua acção.” (Tedesco, 1999: 17/18), refletindo-se esta insegurança na ação pedagógica dos professores e na própria formação dos alunos.

Defendendo também esta crise vivida no âmbito educacional, Hannah Arendt (2005) prespetiva-a de outro prisma. De acordo com a autora, de entre outros fatores, a crise educacional que se tem vindo a viver é causada pela predominância da instabilidade no campo da autoridade educacional das crianças, considerando que “a autoridade foi rejeitada pelos adultos e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças” (Arendt, 2005:240).

Assim, torna-se possível relacionar a crise educacional e de valores que se vive atualmente com uma desresponsabilização dos adultos, quer sejam familiares ou professores, pela educação cívica, pessoal e social das crianças. Derivada desta desresponsabilização poderemos compreender a passagem de testemunho relativamente à formação pessoal e social dos alunos entre a escola e a família. Será que deverá ser a escola a responsável pela formação pessoal

e social dos alunos? Deverá ser este um papel da família? Ou de ambos? No entanto, deste impasse resulta a negligência desta componente curricular que por todos é perspectivada e por poucos é efetivada.

A existência desta crise educacional derivada de inúmeros fenómenos sociais, como os acima referidos, reflete a relação dual entre a escola e a sociedade em que se insere. Assim, a escola surge como uma extensão da sociedade, não podendo ser dissociada da mesma, afirmando-se como uma “comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária” (Dewey, 2002: 26). Tal como John Dewey (2002) também Phillipe Perrenoud (2002) defende que a escola não é uma instituição *una*, não estando dissociada daquilo que a rodeia. O autor refere, portanto, que a escola “ (...) não é um mundo social independente do resto do sistema, comporta no seu seio os mesmos conflitos, as mesmas diferenças e os mesmos desafios que existem na sociedade em geral ou noutras organizações.” (Perrenoud, 2002: 89) surgindo, a mesma, como um espaço privilegiado para o exercício da cidadania.

Surgindo como um local em que confluem diversas culturas, saberes, classes sociais, etc., a escola é, tal como foi referido anteriormente, o reflexo da sociedade. Assim, assume-se como um lugar particularmente rico para promover a educação para a cidadania. Deste modo, Máximo-Esteves (2008) perceciona a escola como um local dotado de autonomia, capaz de se autogerir em prol do bem-estar daqueles que a frequentam, devendo “definir os conteúdos a ensinar e os valores a promover” (*idem, ibidem*: 7) adequando-os ao contexto em que a escola se insere, à realidade vivida pelos seus alunos e à pertinência que tais valores e/ou conteúdos possam ter para os mesmos.

Considerando a visibilidade que a Educação para a Cidadania adquiriu atualmente, não só a nível nacional, mas também internacional, bem como a urgência de implementação de uma formação pessoal e social baseada nos pressupostos democráticos, foram vários os organismos que se propuseram a repensá-la, a refletir sobre o modo como esta deveria ser implementada em sala de aula, as competências que deveriam ser desenvolvidas, entre outros. Foi, portanto, neste âmbito que o Conselho da Europa procurou munir os educadores europeus com competências inovadoras que permitissem auxiliar (Council of

Europe, 2016) os alunos a viver juntos, enquanto cidadãos democráticos em diversas sociedades<sup>1</sup>.

Assim, foi criado “o modelo” (figura 2) (Council of Europe, 2016: 35) em que estão resumidas as vinte competências que deverão ser desenvolvidas no âmbito da formação para a cidadania democrática, nomeadamente, no âmbito dos valores, atitudes, do conhecimento e compreensão crítica e, das habilidades ou capacidades de cada um em diferentes aspetos. Competências estas que deverão sustentar as práticas desenvolvidas em sala de aula, não só como mote para o cumprimento daquilo que foi estabelecido pelo Conselho da Europa, mas, para nos certificarmos, enquanto professores, que estamos a desenvolver nos nossos alunos competências previamente estudadas que permitirão a formação de alunos competentes individual e socialmente, preparados para viver em sociedade, de acordo com os ideais democráticos.

---

<sup>1</sup> “The Council of Europe is therefore equipping the continent’s educators with a ground-breaking set of competences to help teach pupils how to live together, as democratic citizens in diverse societies.” (Council of Europe, 2016: 7)

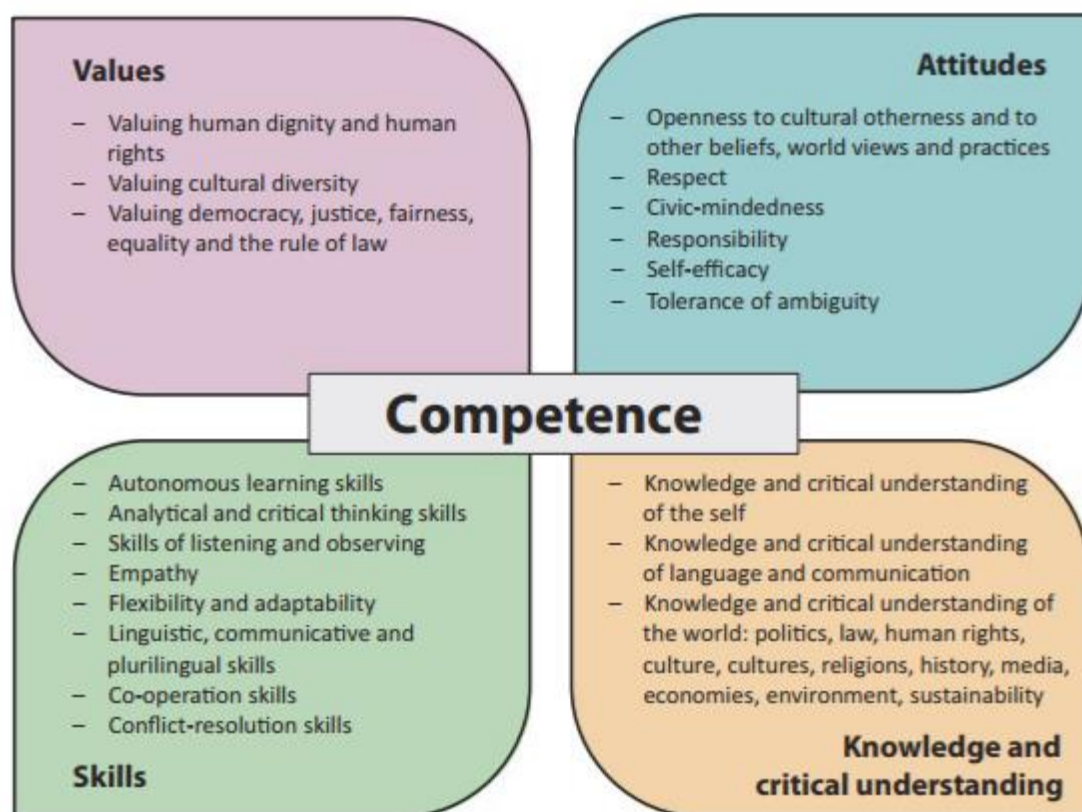


Figura 1 - The 20 competences included in the model

Tal como foi anteriormente referido, a formação dos alunos ao nível destas vinte competências virá, de acordo com o previsto, torná-los cidadãos democráticos competentes, capazes de viver em paz com os outros e com povos diferentes do seu, de aceitar ideias contrárias à sua, de ser tolerante, autónomo, responsável e respeitoso, valorizando sempre os valores democráticos mediante o respeito pelos direitos humanos, pela justiça, equidade, igualdade e pela lei.

Enquanto membro integrante do Conselho da Europa, também Portugal e, em particular, a educação portuguesa foi influenciada pelas inovações acima referidas. Consciente de que

Em Portugal a realidade espelha uma necessidade de desenvolver a formação cidadã de modo a prevenir fenómenos que têm um impacto negativo na sociedade em geral, com elevados custos no desenvolvimento e no progresso do país. A cidadania, na sua conceção mais ampla, integra um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta

cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional.

(Despacho n.º 6173/2016, 2016)

O governo democrático em vigência em Portugal, procurou atualizar o modo como se perspetiva a Educação para a Cidadania nas escolas portuguesas. Para tal, mediante a constituição do Grupo de trabalho de educação para a cidadania (Despacho n.º 6173/2016, 2016), foi criada a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

Esta estratégia foi criada com o intuito de colmatar as necessidades sentidas em Portugal, relativamente à formação dos alunos na e para a cidadania, procurando corresponder ao que foi veiculado no Despacho n.º 6173/2016, acima referido. De acordo com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania,

À escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde alunos e alunas adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, exige-se uma reconfiguração, a fim de responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.

(Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, 2017:1).

Assim, a escola deve procurar atualizar-se, acompanhando as mudanças que ocorrem na sociedade, com o intuito de dar resposta às mesmas, formando os alunos que a frequentam no âmbito da cidadania democrática.

O papel da escola no que ao desenvolvimento de competências cívicas, pessoais e sociais refere é inquestionável. A escola é, tal como foi referido anteriormente, um espaço privilegiado para formar alunos conscientes e participativos no seio de um ambiente democrático. Não obstante, são vários os autores que defendem esta perspetiva de que as escolas deverão formar os alunos em diversas competências, tal como é previsto pelo Conselho da Europa e na ENEC. Destes, destaco Leif (1976), O'Shea (2003) e Maria Brederode Santos (2000).

Leif (1976) defende que a educação é o emprego “dos meios próprios para formar, para desenvolver fisicamente, afectivamente, intelectualmente, socialmente, moralmente, uma criança, um adolescente, pela exploração, orientação, valorização dos recursos do seu ser” (Leif, 1976: 140) devendo, constituir o espaço e o meio para formar os alunos que o frequentam em todas as valências e competências possíveis, proporcionando-lhe uma formação e desenvolvimento plenos.

Esta formação no âmbito de uma educação democrática deve perpetuar-se na escola, mediante a implementação de uma Educação para a Cidadania e de um ambiente democrático que a propiciem. Deste modo, torna-se fundamental compreender em que competências poderá a Educação para a Cidadania atuar ao nível da formação dos alunos. Deste modo, tanto O'Shea (2003) como Maria Brederode Santos (2000), defensores do papel fundamental da escola na formação cívica dos alunos, procuraram compreender os objetivos e competências que a Educação para a Cidadania se propõe desenvolver.

Assim, Karen O'Shea (2003) defende que a Educação para a Cidadania

- ↳ Tem como objetivo fundamental a promoção de uma cultura de democracia e direitos humanos.
- ↳ Procura fortalecer a coesão social, a compreensão mútua e a solidariedade.
- ↳ Põe em relevo a experiência individual e a busca de boas práticas, para o desenvolvimento de comunidades empenhadas no estabelecimento de relações humanas autênticas.
- ↳ Ocupa-se da pessoa e das suas relações com os outros, da construção de identidades pessoais e coletivas e das condições de vida em conjunto.
- ↳ Dirige-se a todas as pessoas, seja qual for a sua idade o seu papel na sociedade.
- ↳ Pressupõe um processo de aprendizagem que pode desenrolar-se ao longo da vida, o qual destaca valores como a participação, a parceria, a coesão social, a equidade e a solidariedade.

(*idem, ibidem*, cit. Cardona (coord.), et al., 2011: 040)

Coadjuvando as características da Educação para a Cidadania acima defendidas por Karen O'Shea (2003), Maria Brederode Santos (2000) defende que a mesma tem como principais objetivos desenvolver:

a autonomia, o pensamento racional, a livre e consciente escolha dos cidadãos (...), a sua participação na vida em sociedade, o respeito pelos direitos humanos, a defesa da identidade nacional e da coesão nacional e da Pátria como espaço de liberdade.

(Santos M. B., 2000: 55)

É nesta perspetiva que a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania pretende desenvolver a sua ação, tal como tem vindo a ser referido. No entanto, considerando que no presente ano foi promulgado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade obrigatória (figura 2), a ação dos professores deverá pressupor o relacionamento da ENEC com o mesmo, mas, também, perspetivar a sua implementação numa vertente transdisciplinar.



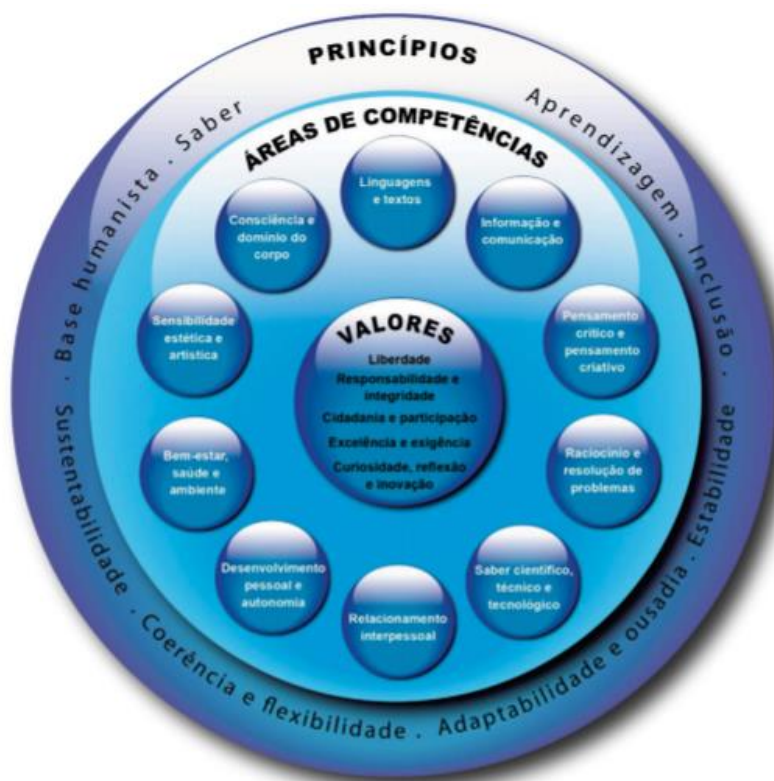


Figura 2 - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Assim, de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória), os valores e os princípios são áreas a ser trabalhadas e que ocupam o currículo transversalmente, surgindo o espaço para a Formação Cívica que consta no currículo como “um espaço de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos e sobre questões relacionadas com a sua participação individual e colectiva na vida da turma” (Abrantes, 2001: 35).

Procurando ultrapassar estes *handicaps* existentes nas escolas, os docentes deverão ter presente que, de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (figura 2) esta transversalidade característica da Educação para a Cidadania é conferida no Decreto-Lei 6/2001 onde é referido que:

Esta componente não é da responsabilidade de um professor ou de uma disciplina atravessando todos os saberes e passando por todas as situações vividas na escola. Por isso, concretiza-se através de um plano que abrange o trabalho a realizar nas diversas disciplinas e

áreas do currículo. Aspectos como a educação para a saúde, a educação sexual, a educação rodoviária ou a educação ambiental, entre outros, deverão ser considerados, quer no trabalho a realizar nas áreas curriculares não disciplinares quer no âmbito das diversas disciplinas.

(DEB, «Princípios e Implicações», Decreto-Lei 6/2001

(2001: 54)

Considerando que à saída da escolaridade obrigatória os alunos deverão ter desenvolvido princípios, competências e valores, a Educação para a Cidadania não pode nem deve ser deixada para segundo plano, correndo o risco de, tal como referi anteriormente, se negligenciar a formação dos alunos. Esta questão relacionada com a gestão curricular de conteúdos não formais de aprendizagens, nomeadamente, com a gestão pedagógica da Educação para a Cidadania poderá ser considerada polémica, mas pertinente. Esta polémica é notória se verificarmos os inúmeros autores que defendem a existência de uma desigualdade curricular entre esta área de formação e áreas do saber específicas, tais como Paulo Bento (2000), Etienne Vellas (1993), José Pacheco (2000), Ana Maria Bettencourt (2009) e/ou Perrenoud (2002).

Ao refletir sobre esta questão, Paulo Bento (2000) denuncia que “ (...) parece generalizado o estatuto inferior que lhe [à Educação para a Cidadania] é atribuído no currículo, bem como um evidente desequilíbrio entre retórica política e realidades nas escolas” (Bento, 2000: 93). Torna-se, portanto, evidente a existência de uma disparidade entre o que é definido pelos órgãos políticos de gestão educativa e aquilo que ocorre em cada contexto de ensino. Disparidade esta que, se inicia no modo como o currículo é perspectivado e executado em sala de aula, que enfatiza os saberes empíricos como o Português e a Matemática e descarta a formação pessoal e social dos alunos. Este fator é também defendido por José Pacheco (2000) quando refere que:

o conhecimento escolar divide-se cada vez mais num dualismo que privilegia, por um lado, a estrutura das disciplinas como a trave-mestra da aprendizagem dos alunos e, por outro, secundariza os saberes ligados aos sentidos político, social e moral da acção humana.

Existindo esta disparidade curricular, contrariando a transdisciplinaridade perspectivada ao nível da implementação da Educação para a Cidadania torna-se evidente que a formação neste âmbito se vê comprometida. Tal, decorre do facto de a cidadania, por si só, não se circunscrever a um espaço e tempo limitados, tal como é sabido, ela desenvolve-se em interação com outros e com o meio. Assim, Vellas (1993) acredita que o fosso ainda existente entre a escola e a democracia não será solucionado sem implementar a Educação para a Cidadania numa perspetiva transdisciplinar, explicando que:

Não se resolverá o problema das contribuições do sistema educativo para a democracia introduzindo na grelha horários [com] uma ou duas horas semanais de Educação para a Cidadania. O essencial não progredirá se esta educação não estiver implicada no cerne das disciplinas, de todas as disciplinas.

(*idem, ibidem*, cit. Perrenoud, 2002: 16)

A cidadania é compreendida através da ação, da comunicação com o outro, com as vivências do dia-a-dia de cada um e com a frequência de espaços democráticos, é certo, e é por isso que a escola desempenha um papel tão relevante na formação pessoal e social dos seus educandos, tal como tem vindo a ser defendido. No entanto, estarão as nossas escolas despertas para essa questão? Serão as nossas escolas lugares democráticos abertos à cidadania “glocal” (Vieira R. , 2009: 24), espaços que desenvolvem ideias críticas acerca do mundo que nos rodeia e que promove os valores sociais, morais e democráticos que tanto reclamamos?!

A disparidade notória entre o que se encontra legislado e a realidade escolar é também defendida por Ana Maria Bettencourt (2009) que acredita que, apesar de se verificar uma tendência crescente para o alargamento do conceito de Educação para a Cidadania, proporcional ao surgimento de novos problemas sociais que apresentam novos desafios às escolas que em consequência à rigidez do currículo não conseguem dar resposta aos mesmos (Bettencourt, 2009: 71). A autora denuncia ainda, que “ (...) os estudos realizados não têm revelado consonância entre as políticas que foram sendo definidas e as práticas

desenvolvidas, quer no âmbito das disciplinas do currículo, quer nos espaços pedagógicos consignados especificamente à educação para a cidadania” (*idem, ibidem: 77*).

A disparidade entre os saberes formais é, muitas vezes, evidente no dia-a-dia nas salas de aula. Os docentes procuram cumprir o currículo, procuram abordar todos os temas programáticos, ensinar tudo a todos sendo a meta de todo o trabalho desenvolvido a avaliação sumativa que ocorre no final de cada período. Não podendo os conteúdos informais avaliar-se nessa perspetiva são, muitas vezes esquecidos, em detrimento do trabalho visível, do palpável, daquele que pode ser classificável.

É nesta perspetiva que Phillipe Perrenoud (2002) defende a existência de desigualdades entre estes dois pólos da formação humana, denunciando que “ (...) o trabalho a sério é feito na aula e todos os momentos de participação e de exercício da democracia parecem roubados ao trabalho escolar” (Perrenoud, 2002: 47), parecem roubados às áreas curriculares “principais”, às áreas curriculares ditas formais. Tal, decorre mais uma vez, do facto de a Cidadania e/ou da Educação para a Cidadania democrática não ser perspetivada transversalmente ao currículo formal por parte dos docentes. Assim, os professores assumem um papel significativo no solucionamento deste problema uma vez que são os agentes educativos que mais contacto permanente têm com a realidade vivida nas escolas, pelo que a responsabilização desta contrariedade não pode recair na totalidade perante o Ministério da Educação ou perante o currículo que constitui apenas um documento regulador da vida em sala de aula no que às aprendizagens refere. Isto posto, o mesmo autor ressalta ainda que:

Apesar das magníficas declarações de princípio, os programas não são feitos para favorecer o debate, uma vez que são sobrecarregados e levam os professores a privilegiar a transmissão eficaz dos inúmeros conhecimentos mais do que a sua construção comum, numa atitude de projeto e de debate. A avaliação também não ajuda, na medida em que testa a quantidade de saber acumulado em vez de testar a capacidade de problematizar e de se distanciar.

(*idem, ibidem: 51*)

Tal como tem vindo a ser referido, a Educação para a Cidadania pressupõe a existência de ambientes democráticos nas escolas, proporcionando a efetiva compreensão de o que é a cidadania democrática. Contudo, estando ainda o contexto educativo em Portugal muito alicerçado naquela a que poderemos chamar a metodologia de ensino tradicional, em que o professor concentra em si todo o poder de decisão sobre os conteúdos a ser abordados, quando e como, limitando-se o aluno a aprender, ainda não é evidente a vivência desta democracia participativa em sala de aula. Assim, a implementação de ambientes de sala de aula e de metodologias de ensino mais democráticas que pressupõem a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, poderão contribuir, também, para a formação cívica dos alunos.

Esta perspetiva de que atualmente ainda não se vive a democracia em sala de aula é legitimada por Valerie Taylor que defende a existência de escolas e salas de aula resolutamente não democráticas em que a voz dos alunos não é ouvida, não é escutada com o devido valor, em que os alunos não participam democraticamente na construção daquelas que são as aprendizagens para o seu futuro (UNESCO, 2015: 20). Não obstante, a mesma autora considera que a não efetivação da Educação para a Cidadania em sala de aula se deve ao desconhecimento dos pressupostos da mesma por parte dos docentes (UNESCO, 2015: 20).

Conquanto, em Educação para a Cidadania os docentes deverão ter como base da sua prática pedagógica a formação dos alunos para o exercício da cidadania, “ (...) fundamento de uma postura ética e de competências práticas transponíveis para o conjunto da vida social” (Perrenoud, 2002: 44). Portanto, os professores deverão formar os seus educandos ao nível dos seus princípios e valores, aliando ambos ao desenvolvimento de competências individuais, sociais e empíricas que completam a sua formação.

Davies (2009) defende que a Educação para a Cidadania deverá ser lecionada mediante a sua simplificação, não complicando a sua abordagem em sala de aula. Para tal, o professor deverá focar-se no que realmente é importante, nos seus aspetos chave, num ambiente pedagógico manifestamente

democrático baseado no pressuposto da participação ativa dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, Davies (2009) afirma que:

*The content should be contemporary, students should focus on key citizenship concepts (such as human rights, justice, equality), there should be opportunities to learn about and practise participation, all lessons and activities should help with the promotion of a diverse society.*

(Davies, 2009: 45/46)

Em conclusão, a Educação para a Cidadania há muito que é perspectivada pelas entidades competentes – Ministério da Educação, escolas, académicos - em Portugal verificando-se, atualmente, uma consciencialização crescente da importância da mesma para o reforço da democracia. A escola assume-se, portanto, como um lugar privilegiado para a formação dos alunos neste âmbito. No entanto, apesar da regulamentação existente relativamente à formação pessoal e social dos alunos, o processo de ensino-aprendizagem da cidadania encontra-se, ainda, aquém daquilo que seria esperado.

### 1.3. A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA ENQUANTO DISSEMINADORA E CONSCIENCIALIZADORA DOS VALORES DEMOCRÁTICOS

A educação para a cidadania democrática enquanto instrumento formador ao nível da mesma e, conseqüentemente, da democracia apresenta-se como uma mais-valia na formação dos cidadãos. Considerando que, educar num contexto democrático e para a democracia, pressupondo a cidadania que lhe subjaz, não pode ser assumida como uma ação decorrente e/ou concretizada por se viver ou crescer num contexto em que se viva a democracia.

Para tal, de acordo com Sarramona (1993: 8), é fundamental que os cidadãos participem e se comprometam com a democracia em que vivem, que reconheçam os seus direitos e deveres enquanto cidadãos, que se rejam pelas leis instauradas, assim como pelos seus valores sociais e democráticos. “Educar na e para a democracia significa, portanto, criar nos centros e meios educativos

as condições que tornam possível a vivência e a prática dos valores que caracterizam a democracia” (*idem, ibidem*: 8).

Considerando a ação formadora da educação para a cidadania no que ao desenvolvimento de competências cívicas se concerne, a mesma poderá assumir um papel influenciador e ativo no âmbito da manutenção da paz social, ao nível do respeito pelo meio ambiente, da promoção da solidariedade e do respeito e preservação dos direitos humanos.

Alberto Sousa (2001) salienta a importância da educação para a cidadania e, em particular, de uma educação baseada nos valores democráticos. Considerando que esta constitui uma “acção civilizadora” (*idem, ibidem*: 12), uma vez que, defende que “uma sociedade necessita de uma educação dos valores (...) para poder sobreviver e prosperar, para se poder manter intacta e para poder evoluir em condições que considerem o completo desenvolvimento humano de todos os seus membros.” (*idem, ibidem*: 12). Assim, o autor supracitado defende que a existência de uma educação de valores poderá contribuir positivamente a vários níveis, associando-a, não só à formação do cidadão enquanto ser cívico, social e democrático mas, também, ao próprio desenvolvimento da sociedade. O que, de facto, poderá ser válido se considerarmos que cidadãos conscientes, justos e participativos poderão, certamente, contribuir para sociedades mais justas, solidárias, limpas, igualitárias e democráticas, em todos os seus pressupostos.

Enquanto cidadãos agimos e vivemos mediante concepções em que acreditamos e/ou que defendemos. Essas concepções a que podemos chamar valores influenciam o modo como pensamos mas, também, o nosso comportamento individual e/ou social, em grupo. de acordo com o Scottish Consultative Council on the Curriculum (1991) os valores constituem “(...) princípios ou conjuntos de princípios consistentes, que dão forma e orientam as nossas acções e actividades”.

De acordo com Guerra (2003) os valores poderão, também, constituir qualidades, ou seja, características que nos causam agrado ou repulsa. Assim, defende que estas qualidades“ (...) positivas ou negativas das pessoas, das coisas, das situações que as tornam agradáveis ou desagradáveis, simpáticas

ou antipáticas, bonitas ou feias, boas ou más, atraentes ou repulsivas” (Guerra, 2003: 27) constituem um elemento fundamental para “ (...) explicar o comportamento” (*idem, ibidem*: 27) dos cidadãos em sociedade.

Seguindo o mesmo pressuposto de que os valores constituem características pessoais, inerentes a cada um, à sua educação, à tradição familiar, ao modo como percebe o mundo, etc., o Conselho da Europa definiu valores como sendo “*general beliefs that individuals hold about the desirable goals that should be striven for in life.*” (Council of Europe, 2016: 36). Explicando, ainda, que os valores

*They motivate action and they also serve as guiding principles for deciding how to act. Values transcend specific actions and contexts, and they have a normative prescriptive quality about what ought to be done or thought across many different situations. Values offer standards or criteria for: evaluating actions, both one's own and those of other people; justifying opinions, attitudes and behaviours; deciding between alternatives; planning behaviour; and attempting to influence others.*

(*idem, ibidem*: 36)

Enquanto influenciadores dos comportamentos dos cidadãos, os valores assumem social e civicamente um papel de especial relevância, uma vez que, são esses mesmos valores que atuam e se elevam em tomadas de decisão (políticas, pessoais, profissionais, sociais ou cívicas), no relacionamento com outros, no modo como nos comportamos perante um problema ou conflito e na resolução dos mesmos. Assim, a abordagem e formação no âmbito dos valores pode ser percebida como fundamental na sociedade atual, devendo a educação e, em particular as escolas, assumir um papel ativo ao nível da formação de e para os valores sociais e democráticos evitando o que McGettrick (1995: 2) assume como sendo uma educação irresponsável e sem propósito, quando refere que “*Education without values is likely to be empty, irresponsible and without application to the contemporary world.*”.

Leleux (2006: 82) defende que podemos considerar enquanto valores democráticos, em geral, valores como a liberdade, a igualdade, a dignidade, a vida, a saúde, a amizade e a honestidade. Valores esses que, na sua maioria,



se encontram inscritos na Constituição da República Portuguesa e na Declaração Universal dos Direitos do Homem (OHCHR) e, de acordo com os quais, os cidadãos deverão exercer os seus direitos e deveres na sociedade a que pertencem.

A validade dos valores inerentes a cada cidadão compete somente ao mesmo. Esta avaliação dos valores assume-se, tal como a escolha e apropriação dos mesmos, como um processo de carácter pessoal. Os valores divergem de pessoa para pessoa e, por isso, não podemos avaliá-los como sendo valores corretos ou incorretos. Os mesmos não têm validade absoluta, a sua validade encontra-se associada à índole de cada cidadão. Joaquim Coelho Rosa (1998) defende que os valores se revestem de um carácter ambíguo que influencia quer a sua apropriação quer a validação dos mesmos. Explicando que:

Falar de valores é falar do homem, falar da natureza humana. Porque não há valores enquanto entes absolutos. Os valores não são mais do que "construções de sentido, mais ou menos partilhadas por comunidades mais ou menos alargadas". O que não significa que, para aqueles que se encontram "culturalmente inscritos no universo da sua vigência" eles não assumam um carácter de absoluta validade.

(Rosa, 1998)

Deste modo, não poderemos julgar um cidadão relativamente aos seus valores, nem lhe poderemos ensinar os valores que consideramos corretos. Não só porque os valores têm um carácter ambíguo e abstrato, mas, também, porque os mesmos têm de ser apropriados por cada um mediante as suas vivências, de modo a que cada valor defendido por cada cidadão seja significativo para si.

Não obstante, são vários os autores que defendem este pressuposto de que os valores não podem ser ensinados empírica ou teoricamente. Alberto Sousa (2001) encara a aprendizagem dos valores como sendo parte integrante da formação do indivíduo, considerando que se desenvolve mediante a prática dos mesmos, explicando que:

A formação dos valores como fator da personalidade sucede como que por osmose, pelo contacto que tem com a prática desses valores. Vivendo junto de pessoas que praticam valores positivos, a criança

imita-os, identifica-se com eles e interioriza-os, passando inconscientemente a praticá-los.”

(Sousa A. B., 2001: 12).

Também Mosley (2007), citado por Lourenço (2014), acredita que a aprendizagem dos valores acontece em interação, vivenciando os mesmos. No entanto, o mesmo autor associa o carácter emocional de cada cidadão ao modo como ele se apropria dos valores, defendendo que:

*We learn moral values from the people who surround us and eventually we internalize them and many of our emotions are associated with how well we feel we have kept, or failed to keep, the codes of moral behaviour that we learned when we were young”*

(Mosley, 2007: 34, cit. Lourenço, 2014: 28)

Considerando o papel de relevo que a socialização detém, no que à aprendizagem de valores concerne, a par com a própria vivência dos mesmos, a escola deve privilegiar o desenvolvimento de ambientes democráticos que favoreçam a disseminação e compreensão dos valores mediante a vivência da democracia na escola.

De acordo com Alberto Sousa (2001) a implementação de ambientes democráticos na escola é uma necessidade sentida, especialmente, em sociedades democráticas, uma vez que, nas mesmas “(...) é o povo que se governa a si próprio, necessitando, portanto, o povo de cuidar dos seus direitos pessoais e dos direitos do bem comum sem que estes entrem em conflito.” (Sousa A. B., 2001: 13). Assim, considerando que nas sociedades democráticas o poder é emanado do povo a criação de ambientes democráticos que visem a formação de cidadãos participativos e conscientes constitui uma mais-valia para a sociedade, em geral.

Também Emanuel Medeiros (2005) acredita que a criação de escolas mais democráticas, abertas à participação de todos os seus intervenientes, poderão contribuir positivamente para o desenvolvimento dos alunos enquanto futuros cidadãos. De acordo com o autor:

É fundamental estruturar os espaços formais e informais da escola de modo que os alunos se possam desenvolver em termos integrais. A vivência plena da escola deve proporcionar a aquisição crítica e criativa dos conhecimentos, proporcionar o desenvolvimento das capacidades e competências, bem como desenvolver e estruturar valores e atitudes. Só assim os alunos podem desenvolver-se como pessoas, como cidadãos e como futuros profissionais.

(Medeiros, 2005, cit. Medeiros, 2006: 83)

Subjacente à criação de escolas mais democráticas, e/ou que privilegiem a criação de ambientes democráticos, é urgente a criação de salas de aula mais democráticas, uma vez que, é aqui que os alunos passam grande parte do seu dia e, em geral, da sua semana.

São, também, precisos docentes que transmitam aos alunos os ideais de justiça, confiança, respeito, segurança e compreensão. Deste modo, ao mostrar ao aluno que ele se encontra num ambiente seguro onde pode expressar as suas ideias livremente, sem se preocupar com a possibilidade de ser “julgado”, o professor poderá partir das concepções dos alunos, centrando a sua ação pedagógica no desenvolvimento das “ (...) capacidades relacionais e de raciocínio lógico, tendo em vista a compreensão e argumentação sobre um ponto de vista, assim como o esclarecimento de falsas generalizações” (Leleux, 2006: 43) feitas pelos alunos.

Ao centrar a sua ação pedagógica nesse âmbito, o professor facilita ao educando o desenvolvimento de competências de “conceptualização e desconstrução de um pensamento formal” (*idem, ibidem*: 43), permitindo-lhe “ (...) desenvolver um julgamento moral pós-convencional livre e organizado segundo princípios lógicos.” (*idem, ibidem*: 43). Assim, torna-se premente afirmar que

Um dos pressupostos essenciais para que exista uma atmosfera democrática na sala de aula é o reconhecimento de que o professor não está ali para julgar os sentimentos e os valores das pessoas, mas para ajudar a discussão e a partilha aberta das ideias sobre questões éticas e cívicas. Se o aluno sente que as suas ideias são alvo de

desprezo ou de ridículo, não estará à vontade para dar a conhecer e defender os seus argumentos. Os alunos precisam de estar seguros de que não correr riscos ao defenderem pontos de vista minoritários.

(Lourenço, 2014: 70)

Apesar de a escola constituir um local privilegiado para a aprendizagem dos valores sociais e democráticos, importa que não concebamos os alunos como um quadro em branco. Quer isto dizer que, ao chegar à escola os alunos não são seres desprovidos de valores, já possuem as suas próprias concepções, que vêm a ser construídas desde crianças (Lourenço, 2014: 79). Tal situação é visível pelo facto de ao chegar ao Ensino Básico e, inclusive no Jardim de Infância e na Creche, as crianças já demonstrarem aquilo que gostam ou não. Lourenço (2014) acredita neste mesmo pressuposto, afirmando que “À medida que a criança constrói valores, ela começa a dar mostras de preferir certas atitudes em relação a outras e a mostrar inclinação a favor ou contra certas pessoas, lugares e coisas.” (*idem, ibidem*: 79).

Este pressuposto de que ao chegar à escola a criança já adquiriu valores é, também, defendido por Hersh (1979), citado por Alberto Sousa (2001), ao afirmar que

As crianças começam a aprender os valores básicos muito antes de participarem nas instituições em que estes valores estão envolvidos. Os valores surgem das experiências de interação com adultos e colegas, operando com modos conceptuais de regulação das interações sociais.

(Hersh, 1979, cit. Sousa A. B., 2001: 49)

A escola não é, portanto, o único meio em que os alunos têm oportunidade de construir os seus valores, apesar de ser, provavelmente, o local que lhes é mais próximo e aquele em que os alunos contactam com mais crianças e adultos.

Consequentemente, os professores deverão ter presente que nem sempre os valores transmitidos pelas famílias serão coincidentes com os valores defendidos pela escola e, em particular pelos valores defendidos pelos professores. Assim, de acordo com Lourenço (2014) a escola deverá agir

enquanto um modelo de valores positivos, com o intuito de balancear possíveis *inputs* negativos que tenham sido apropriados pelos alunos noutros contextos. Assim, o autor refere que:

Através da observação e daquilo que ouvem aos adultos, as crianças começam a compreender o que os adultos valorizam e o que rejeitam. Se convivem com adultos intolerantes e preconceituosos, é natural que as crianças cresçam a valorizar a intolerância e a não respeitar as diferenças. A escola precisa de estimular as crianças a apreciarem os valores positivos: respeito pelos outros, tolerância, compaixão, sentido de justiça e preocupação pelos outros. O professor funciona como um modelo para as crianças e os valores que ele manifesta são percebidos como válidos pelas crianças

(Lourenço, 2014: 79/80)

Apesar de a escola dever transmitir valores positivos aos seus alunos, importa que os mesmos não sejam limitados ou impostos, bem como, que os alunos sejam livres para se apropriar dos valores que lhes sejam mais significativos. Também Claudine Leleux (2006) defende este mesmo raciocínio, declarando que:

O objectivo educativo não visa condicionar a escolha dos valores individuais, nem modificar ou discutir a sua escala axiológica. Trata-se sim de sensibilizar o indivíduo a adoptar uma atitude de respeito pelo pluralismo e de auto-compreensão cooperativa, em detrimento de justificações e preferências pessoais (que, pela sua natureza, se tornam indiscutíveis).

(Leleux, 2006: 86)

Apesar dos esforços desenvolvidos por parte das entidades reguladoras europeias e nacionais em potencializar uma política de Educação para a Cidadania mais vinculada e notória no currículo escolar em todas as valências, a rigidez do currículo educacional e a própria formação de professores nem sempre se encontra a favor do desenvolvimento de práticas pedagógicas democráticas em sala de aula. De tal forma que, limitar a Educação para a Cidadania democrática a um período limitado de tempo do horário escolar das

turmas condiciona a criação do sistema pessoal de valores da criança, a compreensão do sistema em que se insere, entre outros.

Também Alberto Sousa (2001) defende que limitar a Educação para a Cidadania e, em particular a educação de valores a um espaço e tempo não é uma estratégia válida. Explicando que “(...) uma educação em valores, nunca poderá ser efectuada apenas pela escola, numa disciplina ministrada duas ou três vezes por semana.” (Sousa A. B., 2001: 12).

Esta deve, portanto, ser uma formação transdisciplinar que abarque todos os contextos e disciplinas da vida na escola, bem como diversos saberes e diferentes pontos de vista. Considerando que não somos cidadãos e/ou agimos enquanto tal durante uma ínfima parte do dia ou da semana.

Despain, Livingston & McClain (1995) defendem essa transdisciplinaridade enquanto influência positiva ao nível do processo de formação dos valores dos educandos, referindo que

teachers develop viewpoints, values and goals about the purposes of education and about how students are to be educated within the practice of everyday classrooms (...) influenced by philosophy, political theory, theology, literature and the art to form the very purpose of education

(Despain, Livingston,& McClain, 1995: 124)

Importa, ainda, compreender a cidadania enquanto um valor democrático que se reflete em atitudes e comportamentos, através da mobilização de valores e de competências. Assim, considerando que “o comportamento é (...) o resultado duma construção pessoal indissociável dum processo interacionista.” (Praia, 1999: 30) defendido por autores como Vygotsky e Piaget que perspetivaram a importância da relação com o meio e com os outros no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, seja ela social ou não.

Praia (1991) defende que para “realizar um ensino que contribua para o desenvolvimento individual e social pressupõe desde logo acercar o aluno do mundo em que tem de viver e das suas complexas inter-relações” (Praia, 1991:15), permitindo-lhe formar-se em interação com o mundo que o rodeia.

Torna-se, portanto, possível compreender que, mediante a Educação para a Cidadania e a consequente formação de valores englobada na mesma, é possível desenvolver atitudes e comportamentos (estando estes diretamente ligados) bem como, competências de participação social essenciais para a vida em grupo e em sociedade. Nomeadamente, ao nível das discussões coletivas, das tomadas de decisão e da partilha de responsabilidades através do saber ouvir, partilhar, esperar pela sua vez, tomar a palavra e argumentar (Marques, 1997: 79), sendo responsável e respeitando a individualidade de cada um (idem, ibidem: 82). Preparando os alunos para “elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (UNESCO, 1996: 99). Formando-os perspectivando a autonomia dos mesmos, que de acordo com Barroso (1996: 17) consiste numa “(...) maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis”.

No âmbito da Educação para a Cidadania procuramos, portanto, atribuir e formar os alunos ao nível do desenvolvimento da sua competência democrática que, de acordo com o Conselho da Europa consiste na *“ability to mobilise and deploy relevant psychological resources (i.e. values, attitudes, skills, knowledge and/or understanding) in order to respond appropriately and effectively to the demands, challenges and opportunities presented by democratic situations.”* (Council of Europe, 2016: 23).

Deste modo, ao formarmos os alunos mediante os pressupostos que têm vindo a ser enumerados, procuramos formá-los perspectivando uma alteração de comportamentos em direção à adoção de comportamentos sociais democraticamente mais pensados e refletidos criticamente, à conquista de uma maior autonomia, de um maior autoconhecimento, à formação de cidadãos ativos, pensantes e críticos.

Sintetizando, a Educação para a Cidadania vivenciada em contextos democráticos permite que os alunos, através da interação com o meio se apropriem de valores que lhes sejam significativos. Esta apropriação de valores refletir-se-á, como consequência, no comportamento dos alunos. À

escola cabe, portanto, criar um ambiente democrático propício, repleto de estímulos positivos, mediante os quais os alunos se possam formar e crescer enquanto cidadãos.

#### 1.4. O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA (MEM) EM PORTUGAL

O Movimento da Escola Moderna (MEM) começou a edificar-se no século XIX, sob a alçada dos pressupostos defendidos pelo Movimento da Escola Nova (MEN) que pretendia focar o processo educativo na criança, preocupando-se em estudá-la e conhecê-la, considerando a individualidade de cada aluno, sendo por isso evidente a existência de uma ligação entre o Movimento da Escola Moderna e o Movimento da Escola Nova (Santos L. C., 2003: 83).

Não obstante, Célestin Freinet é considerado “o grande pioneiro do Movimento da Escola Moderna Internacional” (Santos L. C., 2003: 68). Influenciado pelas técnicas de Freinet, o Movimento da Escola Moderna em Portugal fundou-se no século XX, essencialmente pela mão de Sérgio Niza, que é considerado o grande impulsionador deste movimento. Não descurando nomes como Rosalina Gomes de Almeida ou Isabel Pereira, entre outros.

O processo de ensino-aprendizagem que outrora se centrava no ensino livresco, transmissivo, centrado no professor ganhara outro foco, centrando-se no aluno, nos seus interesses, na instauração de dinâmicas de sala de aula que propiciassem a interação entre pares e destes com o meio, tal como afirma Luís Santos (2003: 68), Célestin Freinet defendeu um sistema que se opunha à escola tradicional, defendeu

um sistema que privilegiava a organização das matérias, a selecção, a competição e os exames, ele contrapunha uma escola que defendesse, sobretudo, os interesses da criança, embora sem esquecer os interesses da comunidade de pertença. Uma escola onde a criança pudesse desenvolver ao máximo a sua personalidade e a sua saúde, de forma a atingir o máximo da sua pujança. Em vez de uma escola que se pautava pelo verbalismo excessivo, pela recitação de resumos, pela caligrafia de modelos, ele planeava uma escola que se pautasse pela riqueza de materiais e de técnicas que permitissem a consecução dos objectivos defendidos, onde a avaliação não se baseasse só num resultado formal, mas que tivesse em conta o



esforço produzido, onde os alunos fossem solicitados a colaborar com os professores, e que em vez de se preocupar unicamente com a valorização dos melhores tivesse em conta a valorização de todos.

Baseado em princípios e orientações que visassem o exercício da ação educativa numa perspectiva democrática, o Movimento da Escola Moderna baseia-se no cooperativismo, na participação democrática direta dos alunos na construção das suas aprendizagens e na gestão da escola e da sala de aula, em particular. Bem como, na construção social das aprendizagens dos alunos baseada em atos comunicativos. (fig. 3)<sup>2</sup>



*Figura 3 - Sistema de organização cooperada do Movimento da Escola Moderna*

De acordo com Folque (1999) o Movimento da Escola Moderna,

propõe e realça o papel do grupo como um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com forte ligação ao quotidiano. Esta ligação dá um maior significado à Escola e vai proporcionar a aprendizagem através de desafios baseados nos problemas dos grupos e da comunidade.

(Folque, 1999: 5)

Esta interligação com a comunidade é uma característica particular deste movimento uma vez que, a mesma é considerada também como um agente educativo, de tal modo que “O modelo do MEM propõe um currículo baseado nos problemas e motivações da vida real e uma escola profundamente integrada na cultura da sociedade que serve” (Folque, 1999: 6).

---

<sup>2</sup> In

[http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_a\\_07\\_apresent\\_modelo\\_mem.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_a_07_apresent_modelo_mem.pdf)

Torna-se, ainda, fulcral compreender o papel dos docentes neste modelo pedagógico, uma vez que, apesar de a ação não se centrar em si, constituem o modelo mais próximo dos alunos na escola, devendo servir de exemplo enquanto cidadãos. O mesmo afirma Maria Assunção Folque (1999) ao referir que

Os professores das turmas MEM têm um papel activo. São agentes cívicos e morais num contexto de vida democrática. O papel do professor é promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade.

(Folque, 1999: 11)

Nas suas rotinas, o Movimento da Escola Moderna, conta com instrumentos de regulação que lhe permitem pôr em prática o sistema de organização cooperada acima referido, possibilitando, uma vez mais, o exercício da democracia direta.

#### 1.4.1.OS INSTRUMENTOS DE REGULAÇÃO DO MEM NA APRENDIZAGEM DA DEMOCRACIA

No âmbito do Movimento da Escola Moderna, o conselho de turma e o diário de turma constituem instrumentos de regulação temporal, social e das aprendizagens na sala de aula, numa perspetiva cooperativa e democrática.

##### 1.4.1.1. O DIÁRIO DE TURMA

O diário de turma apresenta-se como “(...) um instrumento mediador e operador (ou alimentador) da regulação social do grupo e do processo de negociação permanente e interactiva que uma educação cooperada ou democrática pressupõe.” (Niza S. , 1991: 28).

Este consiste num mapa de grandes dimensões feito em suporte de papel ou cartolina. No mesmo, usualmente estão patentes quatro colunas, a partir das quais é possível compreender:

- ↳ O que os alunos fizeram ou aprenderam ou o que para si foi mais significativo a esse nível – o que fizemos ou o que aprendemos;
- ↳ O que os alunos gostavam de fazer futuramente, sejam curiosidades sobre um determinado tema, um projeto ou uma atividade – o que queremos fazer;
- ↳ O que os alunos gostaram ou não durante o seu dia-a-dia na escola (atividades, comportamentos, etc.) – o que gostámos / o que não gostámos.

Importa referir que ao longo da semana os alunos e os docentes deverão registar de forma espontânea todas as ocorrências que considerem pertinentes e que para si foram significativas, de modo a serem abordadas em conselho de turma, nomeadamente, “as tensões, os conflitos, as emoções e os sentimentos” (Nunes, 1987: 113). Assim, o diário de turma constitui o ponto de partida para a ocorrência do conselho de turma, sendo frequentemente caracterizado como “o motor do conselho de turma” (Niza S. , 1991: 28).

Não obstante, o diário de turma permite ao professor analisar e, conseqüentemente, compreender e conhecer melhor os seus alunos e as relações que se desenvolvem dentro da escola entre os pares. Assim, Niza (1991: 28) comparou o diário de turma a um termómetro afirmando que este “Termómetro Moral de Turma (...) nos [professores] permite ler em perfil temporal como se desenrola o clima emocional de relações e de valor de um grupo”. O mesmo autor refere, ainda, que o diário de turma poderá surgir enquanto um “catalisador emocional” (*idem, ibidem*: 28), uma vez que, ao escrever no diário de turma os alunos expressam despretensiosamente os seus sentimentos, as suas vontades e os seus gostos, sabendo que, durante o conselho os seus registos serão discutidos sem julgamentos, numa ação de partilha e busca cooperativa por uma solução para o problema manifestado.

#### 1.4.1.2. O CONSELHO DE TURMA

O conselho de turma, também conhecido por assembleia de turma ou conselho cooperativo é um dos instrumentos de regulação da vida da turma

utilizada pelo Movimento da Escola Moderna que possibilita o “exercício directo da participação democrática na escola” (Niza S. , 1991: 29). Sérgio Niza (1991) define o conselho de turma como sendo “o centro de toma de decisões democraticamente negociadas (...), o lugar da construção e do debate crítico das normas de convívio e dos comportamentos sociais do grupo” (Niza S. , 1991: 28). Assumindo-se, portanto, como um lugar privilegiado para a aprendizagem da cidadania mediante a participação democrática ativa dos alunos em processos de decisão e resolução de problemas.

O conselho consiste, portanto, na realização de uma reunião semanal com todos os intervenientes - alunos e professores -, destinada “ (...) ao balanço global da actividade escolar” (Serralha, Pinto, Pereira, Felícia, & Niza, 1992: 77/78). Esta reunião é, geralmente, guiada pelos registos efetuados no diário de turma e visa promover a participação dos alunos, o desenvolvimento das suas competências críticas, de resolução de problemas e de competências comunicativas, competências fundamentais para a formação dos cidadãos numa perspetiva democrática. A realização do conselho prevê, também, a efetivação de uma componente organizativa do trabalho desenvolvido e a desenvolver nas aulas, mediante a planificação e avaliação das tarefas e/ou projetos, tal como afirmam Grave-Resendes e Soares (2002) quando referem que o conselho tem como finalidades “regular as relações sociais da turma, avaliar as realizações dos alunos durante a semana e programar o trabalho da semana seguinte” (Grave-Resendes & Soares, 2002: 127).

Para a realização do conselho de turma é prevista a eleição de um presidente e um secretário, sendo que o secretário tem a função de escrever a ata relativa à sessão e o presidente deverá organizar o conselho, lendo o diário de turma e regulando o debate e as intervenções dos seus pares, tal como afirma Lourenço (2014) ao enumerar as funções do presidente e do secretário durante a realização do conselho de turma:

Cabe ao presidente dirigir os trabalhos e dar a palavra, promover a discussão dos assuntos da vida da turma com vista à tomada de decisões, facilitar e promover a negociação e o consenso nas decisões tomadas. Ao secretário cabe coadjuvar o presidente, isto é, tomar nota dos nomes, registar as decisões tomadas pela turma,

elaborar a respetiva Ata e auxiliar o presidente nas suas funções ou substituí-lo quando for necessário.

(Lourenço, 2014: 33)

Relativamente ao papel do docente durante a realização do conselho, prevê-se que este tenha um papel de moderador, procurando intervir sempre que seja pertinente acrescentar algo à discussão, concluir a mesma fazendo uma breve reflexão e/ou “clarificar possíveis constrangimentos exteriores à vontade da turma” (Pires, 2003: 31).

Segundo o mesmo pressuposto, Serralha (2009) defende que o professor “durante o debate de uma ocorrência procura sempre que possível, só apresentar o seu ponto de vista quando a discussão está a chegar ao fim. Isto, para que o seu poder simbólico não vá influenciar a opinião dos alunos” (Serralha F. , 2009: 46). Assim, durante a realização do conselho de turma o professor nunca tem um papel ativo e/ou central devendo o seu envolvimento no mesmo ser “(...) discreto e afectuosamente estruturante” (Niza S. , 2003: 3), o foco será sempre a discussão entre os pares, ou seja, o foco estará sempre nos alunos.

O conselho de turma poderá, também, ser percecionado como uma ferramenta-chave ao nível do desenvolvimento de competências morais e sociais nos alunos construídos em cooperação entre a turma. Os alunos têm a oportunidade de desenvolver competências através do debate de ideias, formulando novas conceções e refutando outras, compreendendo os valores democráticos subjacentes às suas decisões e resoluções, construindo o seu espírito crítico e adquirindo autonomia. Sendo que, de acordo com o Modelo do Movimento da Escola Moderna (1991) o conselho de turma é o “motor do desenvolvimento moral (...) e do desenvolvimento social e cívico (promoção de autocontrolo e construção de normas e valores democráticos vividos numa instituição educativa autorregulada por consensos negociados).” (Ministério da Educação, 1991: 64), constituindo uma ferramenta de especial interesse no que à formação de cidadãos concerne.

Concluindo, os instrumentos de regulação utilizados pelo Movimento da Escola Moderna, nomeadamente o conselho de turma e o diário de turma,

assumem-se como instrumentos fundamentais não só no que à organização da vida da turma diz respeito, mas, também, enquanto vias promotoras da resolução de problemas entre pares. Sendo, ainda, fundamentais ao nível do desenvolvimento de competências de cooperação, comunicativas, cívicas e de participação, numa perspetiva democrática.

### 1.5. A LITERATURA PARA A INFÂNCIA NA APRENDIZAGEM DA CIDADANIA

Em educação, o recurso a obras literárias não se resume à aprendizagem da língua portuguesa. A literatura para a infância é muito mais do que isso, é o ponto de ligação entre o imaginário dos alunos e a sua efetiva aprendizagem, podendo constituir um ponto de partida para a aprendizagem do Português, da Matemática, de conteúdos relacionados com o Estudo do Meio e com as restantes áreas curriculares. A literatura para a infância apresenta-se, portanto, para muitos professores como um segundo educador, como um facilitador das aprendizagens dos alunos que, através das suas histórias lhes permitem conhecer a realidade, aprendendo sobre a mesma.

É nesta perspetiva que Cantarelli (2006) exalta o papel da literatura enquanto meio condutor para o acesso ao conhecimento, explicando que “o educador que trabalha com literatura infantil deve ter em mente o seu papel de estimulador, orientador e mediador entre o aluno e a literatura que, será o meio de acesso para o conhecimento e o mundo da cultura.” (Cantarelli, 2006).

Deste modo, compreendendo a importância que a literatura para a infância assume no desenvolvimento de aprendizagens, podemos depreender o seu papel no que à educação para a cidadania diz respeito, uma vez que, através das suas histórias permite aos alunos reconhecer valores, comportamentos, normas sociais, direitos e deveres. Assim, de acordo com Silva (1981) a literatura para a infância “tem desempenhado uma função relativíssima até aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos, na covalidação de sistemas de crenças e valores” (Silva, 1981: 14).

Nesta perspetiva, através do desenvolvimento das histórias, da análise do bom e mau, correto e incorreto, os alunos conseguem compreender outras visões do mundo que os rodeia, tal como refere Coelho (2000) ao defender que

“O maniqueísmo que divide as personagens em boas e más, belas ou feias, poderosas ou fracas, etc. facilita à criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou convívio social.”.

No entanto, cabe ao professor escolher obras literárias que lhe permitam desenvolver o seu trabalho nesse sentido, incrementando nos alunos determinadas competências ou saberes. Também Gibbs & Earley (1994) defendem esta perspetiva de que através da escolha cuidada dos livros que apresentarão aos alunos poderá ter uma influência positiva ao nível do desenvolvimento cívico e dos valores dos alunos, ao referirem que:

*One of the most valuable resources teachers have at their disposal is quality children's literature. By using carefully selected books and providing a safe environment for related value discussions, teachers can provide opportunities for students to develop a set of core values. These values help children learn how to make decisions about their behavior.*

(Gibbs & Earley, 1994: 8)

No entanto, há uma questão que parece prevalecer: como é que a literatura para a infância atua na construção do saber, nas aprendizagens cívicas ou dos valores? Pois bem, são vários os autores que defendem que tais aprendizagens se fazem mediante a interação aluno-livro ou aluno-texto. Gibbs & Earley (1994), Sampaio (2001) e Azevedo (2006) são alguns desses autores.

De acordo com Sampaio (2001: 15, cit. Oliveira, 2009: 13), a literatura para a infância atua ao nível do desenvolvimento dos alunos, providenciando a leitura e o contacto com o simbólico e com mundo imaginário, proporcionando o desenvolvimento e enriquecimento pessoal dos alunos. Assim, é nesta interação aluno-livro, na relação que se estabelece entre ambos durante a leitura que, Sampaio (2001) acredita se desenvolverem tais competências.

Para Gibbs & Earley (1994) todos os processos envolvidos com a literatura, quer seja a audição ou a leitura de histórias, bem como o pensar no ocorrido na história poderão proporcionar uma alteração de comportamentos e/ou pensamentos nos alunos, explicando que: “*Through listening to stories,*

*reading, and thinking about characters and situations in literature, children can come to sense what it means, for example, to be kind, honest, or fair.” (Gibbs & Earley, 1994: 11).*

Também Azevedo (2006) se debruçou sobre este tema, defendendo que é pelo meio da interação que se desenvolvem os conhecimentos, ou seja, numa perspectiva interacionista. Deste modo, Azevedo (2006) refere que

*lendo e interagindo com textos literários, os recetores aprendem a conhecer e a dominar os códigos, as convenções e os princípios que, social e culturalmente aceites no âmbito das comunidades interpretativas sincronicamente existentes, revelam os processos de produção e de receção das mensagens literárias*

(Azevedo, 2006: 39)

Não obstante, também Covaleski (1992) citado por Gibbs & Earley (1994: 11) se debruçou sobre esta questão, relacionando-a com a educação de valores. Deste modo, o Rogério Covaleski (1992) defendeu que através do recurso a histórias o professor poderia criar momentos para abordar e integrar a educação de valores, mediante o envolvimento dos alunos no pensamento e discurso relativo aos valores, constituindo este o mote para o desenvolvimento do carácter dos educandos. Não obstante, o autor acrescenta que o recurso a obras de literatura para a infância

*enable children to internalize values, to develop the desire to act in accordance to those values, and to make wise choices. The experiences of the characters in literature provide useful stimuli for such thought and dialogue. By exposing children to varied genres of children's literature, teachers offer different ways to explore values.*

(Covaleski, 1992, cit. Gibbs & Early, 1994: 11)

Compreende-se, portanto, que o recurso a estas obras poderá desenvolver o comportamento e pensamento cívico dos alunos, na medida em que através da compreensão e análise dos comportamentos e atitudes dos personagens em articulação com o trabalho desenvolvido pelo professor os alunos poderão fazer uma comparação com os seus próprios comportamentos,



podendo resultar numa alteração dos mesmos em direção a comportamentos e atitudes mais pensados e refletidos no sentido da prática de uma cidadania mais consciente.

Também Alarcão (1997) defende que a literatura para a infância influencia diretamente o comportamento dos alunos, surgindo a mesma como fonte de consciencialização dos valores sociais e democráticos. Neste âmbito, Isabel Alarcão (1997) salienta que todas as características apresentadas pelas personagens poderão influenciar o leitor, seja pelo seu modo de vida, pelo modo como estabelece as suas relações interpessoais, as suas atitudes e os seus valores, surgindo estes como *inputs* positivos ao nível da transmissão de conhecimentos para os alunos.

Em suma, a literatura para a infância desempenha um papel ativo e decisivo no processo de ensino-aprendizagem, em geral, e da cidadania, em particular. A mesma permite, através do contacto com o imaginário dos alunos, do relacionamento dos mesmos com as personagens e com as características das mesmas fazer uma ponte para a realidade, facilitando aos alunos a compreensão do mundo real, não corrompendo nem edificando as concepções dos alunos, mas humanizando-os, fazendo-os viver (Cândido, 2002: 85).

Assim, é nesta perspetiva interacionista desenvolvida entre os alunos e os livros e/ou entre os alunos e as obras literárias que se lhes apresentam que os mesmos poderão desenvolver competências, concepções e valores que lhes permitam desenvolver conhecimentos e competências sociais e cívicas úteis no seu dia-a-dia em sociedade.

## CAPÍTULO II:

# CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTUDO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

---

## **2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTUDO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

---

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTUDO**

#### **2.1.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

O Agrupamento de Escolas em que desenvolvi o presente projeto é atualmente composto por cinco estabelecimentos de ensino, situados no conselho de Almada.

O referido agrupamento de escolas pertence à rede pública tutelada pelo Estado Português que lhe atribui a autonomia necessária para que o mesmo adapte o currículo nacional destinado a cada nível de ensino ao contexto educativo local. Assim, o Agrupamento visa dar resposta à Lei de Bases do Sistema Educativo de acordo com as orientações e normas emanadas pelo Ministério da Educação atendendo ao meio em que se insere.

O agrupamento tem como principal objetivo formar e preparar os alunos e as crianças que o frequentam para o sucesso. Focando-se, não só, nas aprendizagens académicas dos alunos, mas, também, na sua formação enquanto cidadãos socialmente ativos. Assim, existe por parte do Agrupamento uma preocupação relacionada com o desenvolvimento de valores e da formação dos mesmos numa perspetiva de educação para a cidadania, que se reflete na perspetiva de desenvolvimento de valores associados ao respeito pelo outro, pela diferença (física, cultural ou religiosa) e pelo ambiente, destacando a solidariedade como um ponto-chave a ser desenvolvido em contexto escola.

#### **2.1.2. A ESCOLA BÁSICA DO 1.º CICLO**

A Escola Básica do 1.º Ciclo foi construída em 1952 no quadro do programa de construções escolares designada por “Plano dos Centenários”, levado a cabo pelo Ministério da Educação Nacional durante o Estado Novo (1933-1974) durante o mandato do ministro Fernando Andrade Pires de Lima, que tinha como principal objetivo a edificação de escolas primárias em larga escala em locais cujas escolas existentes apresentassem instalações com más

condições e/ou que não apresentassem condições arquitetónicas que permitissem a separação dos sexos, assim como, em locais cuja aquisição de terrenos e materiais fosse facilitada e, em que existisse um elevado número de crianças em idade escolar.

No que às instalações atuais da escola diz respeito, importa referir que a mesma é composta por oito salas de aula, uma sala multiusos, um campo desportivo descoberto e um amplo espaço exterior de recreio.

Sendo frequentada por 257 alunos, a escola onde decorreu a minha prática pedagógica situa-se na periferia da cidade de Almada, estando localizada numa zona residencial composta por uma malha urbana caracterizada essencialmente pela predominância de prédios, comércio local e serviços, bem servida de transportes e acessos. Na área em redor da escola existem também outras escolas pertencentes ao mesmo agrupamento, bem como, a biblioteca municipal e a junta de freguesia.

A população residente na área da escola é de classe média-baixa, assim como os alunos que a frequentam pertencem, na sua maioria, a famílias desta classe social. Importa referir que, nesta freguesia estão integradas populações oriundas de países africanos de língua oficial portuguesa, do Brasil e de países de leste, bem como a comunidade cigana que reside nesta freguesia. Esta multiculturalidade é também visível no âmbito da comunidade educativa e reconhecida pelo agrupamento que procura providenciar aos alunos com origem familiar não portuguesa condições de apoio ao seu processo de aprendizagem.

Sendo da responsabilidade de cada escola, em particular da respetiva associação de pais de cada uma, a mesma, oferece aos alunos de 1.º ciclo a oportunidade de frequentar a Componente de Apoio à Família (CAF), assim como, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), nomeadamente AEC's relacionadas com a educação física, com a expressão musical, com a expressão plástica e com a animação da leitura.

Promovendo o gosto pela leitura, a escola organiza semanalmente visitas à biblioteca em que os alunos de cada turma poderão requisitar livros para ler durante a semana, de acordo com o seu gosto e interesse. Durante as aulas,

mediante indicação da professora, os alunos dirigem-se autonomamente à biblioteca onde escolhem e requisitam os livros.

A escola promove também diversas atividades em que os alunos têm oportunidade de contactar com realidades diferentes da sua, nomeadamente, visitas de idosos à sala de aula onde os mesmos lhes contam histórias e partilham vivências, ou a visita de crianças e adultos da CERCISA que frequentemente visitam a escola para brincar com as crianças e fazer atividades diversas. Estimulando o desenvolvimento do valor da solidariedade, anualmente, é promovida na escola a campanha do Pirlampo Mágico.

### 2.1.3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Durante o período de estágio a partir do qual tive oportunidade de realizar o presente estudo, fui acolhida pela professora titular e pelos alunos da turma B de 3.º ano da Escola Básica do 1.º Ciclo. A turma acima referida era composta por 26 alunos, sendo que 13 são do sexo masculino e 13 são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

A turma acima referida era uma turma heterogénea, não só relativamente ao género dos alunos mas, também, aos seus ritmos de aprendizagem, gostos e vivências. Na mesma estava integrado um aluno com necessidades educativas especiais (NEE) que apresentava limitações ao nível do domínio cognitivo, social e comportamental, sendo-lhe difícil o acompanhamento das rotinas da sala. Torna-se fulcral referir que o aluno era acompanhado por dois professores de apoio 2 dias por semana e pela professora do ensino especial noutros 2 dias da semana, sendo-lhe dado um apoio mais individualizado. A par com o aluno acima referido, existem outros quatro alunos da turma que também beneficiam de apoio escolar por parte de professores de apoio que os acompanham três dias por semana durante as aulas procurando superar o insucesso evidenciado em determinadas áreas curriculares e/ou as dificuldades sentidas pelos alunos seleccionados pela professora cooperante.

Os alunos que constituem a turma tinham, na sua maioria nacionalidade portuguesa, no entanto, também a frequentavam dois alunos de nacionalidade estrangeira, nomeadamente, russa e norte americana, bem como, dois alunos

descendentes de pais angolanos e guineenses e uma aluna descendente de pais moldavos. Relativamente aos alunos de nacionalidade estrangeira importa referir que o aluno de nacionalidade russa integra a turma desde o 1.º ano de escolaridade, estando completamente integrado na mesma quer ao nível do relacionamento entre pares, rotinas ou ao nível da compreensão da língua portuguesa. A aluna de nacionalidade norte americana integrou a turma no 2.º ano de escolaridade e, de acordo com a professora cooperante, apresentou dificuldades ao nível da compreensão da língua portuguesa, uma vez que, a sua língua materna era o inglês. Apresentou também dificuldades de adaptação à escola, aos colegas e às rotinas da sala de aula. Não obstante, aquando da realização do estágio, a aluna encontrava-se totalmente integrada na turma e na escola a todos os níveis, sejam estes linguísticos ou relacionais.

De acordo com o Plano de Trabalho de Turma (PTT)

“A turma manifesta um comportamento muito agitado e instável, havendo necessidade de investir no treino da atenção e concentração com muita frequência. Embora demonstrem interesse pelas atividades propostas apresentam dificuldade no cumprimento dos tempos estipulados devido ao comportamento e constante necessidade de estarem sempre a falar. Ao nível das aprendizagens/assimilação dos conteúdos e é de salientar que, na maioria dos alunos, os períodos de concentração são reduzidos, no entanto, a maioria dos alunos acompanha o trabalho proposto.”

(Cunha, 2016/2017: 3)

Importa, ainda, referir que os alunos que constituíam a turma eram, na sua maioria, pouco afetivos entre si, existindo com frequência atritos e discussões entre pares. Ao nível do reconhecimento e cumprimento das regras de funcionamento da sala de aula, os alunos demonstraram reconhecer as regras básicas para o funcionamento das aulas e das rotinas em sala de aula, apesar de não terem tido um papel ativo na sua construção e implementação. Não obstante, reconheceram que nem sempre as mesmas são cumpridas pelos pares, dificultando o decorrer das aulas que eram frequentemente interrompidas.

Por fim, de acordo com os dados recolhidos, a maior parte dos alunos da turma referem que aprendem melhor nas aulas, sendo a sua disciplina preferida a Matemática. Os mesmos identificam a falta de atenção e/ou de concentração como o principal fator para o insucesso.

#### 2.1.4. CARACTERIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO, EQUIPAMENTOS E MATERIAIS

Segundo Hohmann & Weikart (2004: 241) “na sua consideração educativa, o espaço é um acumulo de recursos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal”. Para Zabalza (1998: 50) “o espaço educativo acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos aspetos-chave”, deste modo, é-me possível concluir que o espaço escolar, em particular a sala de aula, tem uma grande influência no processo de aprendizagem dos alunos, surgindo o mesmo como um segundo educador.

Relativamente às infraestruturas da sala de aula ocupadas pela turma de 3.º ano que pude acompanhar, é-me possível referir que são infraestruturas razoáveis que, devido à idade de construção da escola precisam de algumas remodelações, tais como, janelas de vidro duplo para isolar o som proveniente do exterior e estores reguláveis de modo a regular a luminosidade dentro da sala. A sala tem paredes amarelas e brancas, que possuem placards de cortiça onde estão afixados trabalhos dos alunos e cartazes com informações diversas. A parede lateral da sala é somente composta por janelas, o que possibilita que a sala esteja a maior parte do dia bastante iluminada.

Esta sala é composta por vinte e nove mesas com cadeiras que se encontram organizadas em grupos de 3 ou 4 mesas alinhadas entre si horizontalmente, visando a promoção do trabalho cooperativo e/ou de grupo, a partilha de diversos saberes e a entreajuda entre pares. Importa referir que a professora cooperante optou por organizar os alunos de acordo com as suas dificuldades de aprendizagem ou com o seu comportamento, situando-os junto da sua secretária ou na linha das mesas da frente. Nas restantes secretárias encontram-se os alunos que já adquiriram uma maior autonomia e que não apresentam nenhuma das características acima descritas.

Ao nível dos equipamentos importa referir que as mesas e as cadeiras se encontram adaptadas à altura dos alunos, existindo, ainda, nas mesas uma prateleira para armazenar os livros e materiais dos alunos evitando que os alunos carreguem os mesmos diariamente. A sala possui um quadro de ardósia e dois armários que se destinam ao armazenamento de livros e cadernos, bem como de diversos materiais uteis durante as aulas. Importa referir que todos os materiais se encontram ao alcance dos alunos, quer a nível físico quer visual, à exceção do quadro de ardósia ao qual alguns alunos não chegam. No entanto, para colmatar essa situação, existe junto ao quadro um banco de plástico para os alunos poderem subir e alcançar o quadro.

Por fim, apesar de nesta sala existirem mais lugares do que o número efetivo de alunos da turma, a sala torna-se pequena devido à disposição das mesas, uma vez que o espaço entre as mesas não permite a passagem “desafogada”, dificultando o trabalho do professor num acompanhamento mais direcionado aos alunos a nível individual.

## 2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação dos professores relativamente à sua prática pedagógica, bem como, sobre o desenvolvimento curricular posto em prática pelos mesmos, é vista como fundamental no que à identidade profissional dos docentes concerne (Ponte, 2002: 2). Deste modo, investigar a minha prática pedagógica neste contexto e para fins da concretização do presente projeto investigativo tornou-se fulcral para o desenvolvimento da mesma.

Consequentemente, investigar a minha prática pedagógica permitiu-me desenvolver competências relacionadas com a reflexão e com a observação críticas. Permitindo-me fazer uma “ (...) análise crítica das observações, discrepâncias e/ou padrões encontrados, com o intuito de descobrir crenças e os esquemas de referência subsumidos” (Máximo-Esteves, 2008: 82) na minha própria prática.

Não obstante, permitiu-me também enriquecer-me profissionalmente, uma vez que, me deu oportunidade para me reinventar, fornecendo-me



ferramentas pedagógicas e tornando a minha ação pedagógica “mais justa” (Kemmis, 1993: 177), refletida e pensada.

Neste sentido, através da observação do contexto em que desenvolvi a presente investigação, pude aperceber-me que na turma em questão os conflitos entre pares eram recorrentes. Os alunos discutiam, agrediam-se (na sala de aula e no intervalo, física e verbalmente), não tinham desenvolvido competências que lhes permitissem resolver as suas quezílias sem recorrer à discussão. Deste modo, apercebi-me que existia um problema na turma, a partir do qual poderia desenvolver um projeto com o intuito de resolver o mesmo e/ou de o atenuar.

Comecei, portanto, por apresentar um esboço do projeto à professora cooperante, onde propus a abordagem aos valores democráticos através da realização de conselhos de turma. Que, apesar de não constituírem uma prática inerente às rotinas da turma, poderiam constituir um ponto de partida viável para o desenvolvimento de competências cívicas ao nível da potencialização das competências relacionais, inerentes ao debate e à resolução de conflitos, bem como, no que à aprendizagem dos valores democráticos refere. Podendo, posteriormente, resultar numa alteração dos comportamentos dos alunos. Não obstante, a realização de conselhos de turma com a turma em questão constituía uma ambição futura da professora cooperante.

Neste sentido, propus-me analisar o problema acima detetado tendo como base uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática. Ou seja, o recurso a uma metodologia que me possibilitasse não só solucionar o problema previamente identificado, mas, também, reavaliar o contexto e o problema em questão, permitindo-me olhá-los perante outras perspetivas e, quiçá, solucioná-los e/ou modificá-los (Richardson, 1994: 7 cit. Ponte, 2002: 9). Por conseguinte, considerei pertinente o recurso à metodologia de investigação-ação que, de acordo com Sousa & Baptista (2011)

é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos de acção. Esta metodologia pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças.

(Sousa & Baptista, 2011: 65)

Não obstante, considerando que o foco desta investigação se prende com a resolução do problema previamente identificado, formulei a seguinte questão-problema “*A realização de conselhos de turma poderá facilitar a compreensão dos valores de: liberdade, solidariedade, tolerância e respeito pelas diferenças junto dos alunos de uma turma de 3.º ano?*”. Com o propósito de que, através do recurso à investigação-ação seja possível promover mudanças sociais no âmbito da turma (Bogdan & Biklen, 1994: 292). Assim, a metodologia de investigação-ação poderá levar à ocorrência de um processo de inovação positiva no seu objeto de estudo constituindo “um desafio, uma modificação de hábitos e de rotinas para o professor” (Perrenoud, 1983 cit. Cardoso, 2014: 43).

Deste modo, procurando solucionar o problema acima descrito, baseei-me, inicialmente, no recurso a instrumentos característicos do Movimento da Escola Moderna (MEM). Nomeadamente, ao diário de turma e ao conselho de turma enquanto instrumentos que me permitissem abordar com a turma, a partir de situações reais do seu dia-a-dia, valores sociais e democráticos que fossem significativos para o grupo. Considerando que, “a realização do conselho de cooperação na sala de aula, permite o livre exercício da prática democrática directa, com vista ao desenvolvimento sociomoral dos alunos, integrados em verdadeiras comunidades cooperativas de aprendizagem.” (Louseiro, 2011: 14).

Cada conselho de turma foi dirigido com recurso ao diário de turma que, tal como o conselho, se assumiu como um instrumento regulador da vida da turma, permitindo criar “dinâmicas de discussão e reflexão que alargam as perspectivas segundo as quais o conflito pode ser equacionado e as soluções alternativas encontradas” (Caetano, 2007: 104) aquando da realização do conselho de turma.

Por conseguinte, dado que a metodologia acima mencionada, se desenvolve pressupondo a participação do investigador no contexto, enquanto agente ativa, procurei desenvolver a minha prática observando e refletindo sobre o observado e tomando uma posição crítica reflexiva não só perante as situações observadas mas também perante a minha própria prática pedagógica. Considerando que, “Só uma educação reflexiva, construtiva e crítica – isto é, problematizadora (sic) e fazedora (sic) – pode estar na base de um currículo que

contribua para o desenvolvimento permanente de cada um como pessoa, cidadão e (futuro) profissional.” (Medeiros ,2006: 70 cit. Boléo, 2012: 23), defendendo ainda que, a evolução profissional da prática de qualquer professor ou docente deve ser feita “em direcção a uma atitude mais reflexiva e interrogante.” (Dewey, 1994: 6).

No entanto, comprovando a importância da reflexão crítica sobre a prática docente, com o avançar do projeto pude aperceber-me que a abordagem aos valores sociais e democráticos numa perspectiva de educação para a cidadania não estava a ser significativa para a maior parte dos alunos, sendo-lhes difícil associá-los às suas vivências e/ou interpretá-los, considerando o carácter abstrato dos valores.

Assim, optei por aliar à metodologia já utilizada, o recurso a textos literários que abordassem valores previamente abordados nos conselhos e diários de turma, relacionados com situações decorrentes na sala de aula e/ou relacionados com dias significativos para o nosso país, como o 25 de abril, uma vez que

a virtude da simplicidade que os contos possuem tornam-se suficientemente atrativos para os educadores e professores trabalharem os valores na sala de aula, pois podem ser compreendidos até pelos alunos com maiores dificuldades

(Benítez, 2014: 9)

surgindo a abordagem textual como facilitador das aprendizagens dos alunos neste âmbito.

Tal como foi previamente referido, a escolha dos valores sociais e democráticos a trabalhar com a turma baseou-se essencialmente na observação da turma realizada na primeira semana de estágio, sendo condensada na abordagem a valores como: liberdade, respeito, amizade, amor, responsabilidade, confiança, compaixão, tolerância.

A abordagem a estes temas ocorreu, portanto, mediante a pertinência de abordagem dos mesmos, tal como foi referido anteriormente, decorrente de ocorrências da sala de aula, de discussões em conselho de turma, entre outros.

Surgindo sempre com o intuito de esclarecer os alunos quanto aos mesmos, mas também com o intuito de resolver conflitos, levando, posteriormente, à melhoria de comportamentos da turma, ao desenvolvimento da sua autonomia nos momentos de reflexão e debate e à identificação dos valores trabalhados durante várias situações do seu dia-a-dia.

Após definir a metodologia e as ferramentas que iria utilizar com vista a solucionar o problema identificado numa fase inicial, dei início à realização do projeto, tal como referi anteriormente, e à decorrente recolha de dados.

Igea, Augustín, Beltrán, & Martín (1995) defendem que o recurso do investigador a métodos diversos de recolha de dados lhe permitem reunir diversas perspetivas sobre uma mesma situação. Possibilitando a comparação e análise das informações recolhidas, associando-as com o intuito de analisar mais detalhadamente uma determinada ocorrência (Igea, Augustín, Beltrán, & Martín, 1995). Deste modo, considerando a natureza teórica do meu projeto, optei por recorrer à observação participante, à realização de entrevistas e ao recurso a documentos (Bogdan & Biklen, 1994: 293), ferramentas inerentes a uma metodologia de análise de dados qualitativa.

Neste âmbito, dado que durante a realização do projeto investigativo tive um papel ativo em todas as rotinas da turma, acompanhando os alunos, presenciando e participando nas tarefas, etc., pude recorrer à observação participante enquanto principal método de recolha de informação, obtendo dados essencialmente descritivos (Bogdan & Biklen, 1994), tais como notas de campo.

Por conseguinte, julgando a consistência do recurso a diversos métodos de recolha de dados para análise e consistência da investigação, procurei basear-me nos pressupostos definidos por Bell (1997: 85) para selecionar os métodos de recolha de dados a utilizar, nomeadamente, “o que preciso saber e porquê”, “qual é a melhor maneira de recolher dados” e “quando dispuser desta informação, o que farei com ela?”. Deste modo, ao longo da realização do projeto em questão utilizei as seguintes técnicas de recolha de dados:

↳ Observação participante;

↳ Gravações áudio;

- ✧ Registo fotográfico;
- ✧ Notas de campo.
- ↳ Análise documental;
- ✧ Análise das produções dos alunos;
- ✧ Análise dos diários de turma;
- ↳ Entrevistas.

Assim, durante a realização do projeto observei criticamente as situações que considereei mais significativas, definindo como primeira fonte para obtenção dos dados para a investigação em questão a observação participante.

De acordo com Afonso (2005), esta consiste numa “técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e questionários” (Afonso, 2005: 91). Assim, enquanto investigadora, a observação direta realizada no contexto em que desenvolvi este projeto permitiu-me compreender e analisar de forma mais significativa e consistente os dados recolhidos, sem qualquer tipo de condicionamentos. O mesmo afirma Máximo-Esteves (2008) quando refere que “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008: 87). Acrescentando, ainda, que “a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (*idem, ibidem*: 87), permitindo ao investigador desenvolver um trabalho mais fidedigno, mais próximo da realidade, não baseado em suposições.

Considerando que este projeto teve como principal intuito orientar os alunos na realização de conselhos de turma, levando-os a compreender a importância dos valores sociais e democráticos, não só através da realização dos conselhos acima referidos, mas, também, com recurso a diversas obras literárias e/ou textos, o recurso à observação participante revelou-se determinante, permitindo-me recolher diversas informações acerca de todos os intervenientes e ocorrências consideradas pertinentes.

No âmbito desta técnica de observação, recorri a instrumentos de registo diversos que me possibilitaram realizar uma análise posterior detalhada sobre situações diversas. Desses instrumentos destaco os registos fotográficos e áudio que recolhi, essencialmente, durante os conselhos de turma. Bem como, as notas de campo e as reflexões diárias que me permitiram registar situações ocorridas no contexto e as interações entre os diferentes intervenientes que o constituíam.

O recurso ao registo áudio, fotográfico e vídeo surgiu como um grande suporte na realização deste projeto, sendo que me permitiu consultar as situações e produções dos alunos que foram registadas sempre que foi necessário fazê-lo já com algum distanciamento, permitindo-me criticar e analisar os dados recolhidos com maior isenção.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo constituem o principal suporte à recolha de dados por observação, sendo que, constituem a narração “daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994: 150) de dados para o projeto investigativo, uma vez que, as mesmas incluem não só “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (...)” (Máximo-Esteves, 2008: 88). Mas, também, material reflexivo no qual estão patentes reflexões, dúvidas, questões e sentimentos do investigador, decorrentes da observação previamente realizada (Máximo-Esteves, 2008: 88) que, neste caso, se reflete nas reflexões diárias.

Os diários de turma, a par com documentos oficiais como o Projeto Educativo do Agrupamento e o Plano de Trabalho de Turma (PTT) e produções dos alunos constituíram as fontes utilizadas no âmbito da análise documental desenvolvida.

Estes, permitiram-me recolher inúmeras informações acerca da turma e, dos alunos em particular, bem como, compreender faseadamente o modo como o projeto se estava a desenvolver. De acordo com Flores, os documentos para análise são

fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a

partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ter atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação”

(1994, cit. Calado e Ferreira, 2005: 3).

A partir da análise dos documentos acima referidos, pretendi compreender o modo como os alunos se posicionavam relativamente à sua compreensão inicial de determinados valores sociais e democráticos, compreender as suas opiniões críticas ou o modo como progrediram ao nível da seleção das informações que escreveram nos diários de turma. Por conseguinte, através da análise destes documentos, pretendi “obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus atores e quais os significados que vários fatores têm para os participantes” (Allport, cit. Bogdan & Biklen, 1997: 177).

A realização de entrevistas surgiu numa fase inicial deste projeto, ainda antes da definição da questão-problema. A sua efetivação teria como objetivo compreender os pontos de vista e as opiniões dos alunos participantes, surgindo como uma técnica que visasse a recolha adicional de dados e uma análise pormenorizada. No entanto, apesar de ter realizado nove entrevistas, num ambiente informal, que registei em formato áudio e escrito, tal não se veio a verificar.

Enquanto, o projeto atual tem como fundamento a educação para a cidadania baseando-se, essencialmente, na educação de valores, as entrevistas realizaram-se tendo como tema as regras da sala de aula. As mesmas desenvolveram-se mediante o enquadramento das seguintes questões:

↳ *Como é que os meninos da tua sala se portam?*

↳ *Como é que tu te portas?*

↳ *Sabes o que são regras?*

↳ *Na tua sala existem regras?*

↳ *Lembras-te de alguma?*

↳ *Sabes para que servem?*

↳ *Lembras-te de quando foram feitas as regras?*

↳ *Quem as fez?*

↳ *Se pudesses escolher uma regra nova para a tua sala de aula, que regra escolherias? Porquê?*

No entanto, considerei que as mesmas não se enquadraram no tema final do projeto e, por isso, constituíram uma fonte pouco viável neste âmbito de recolha de dados.

Após a realização da componente prática do projeto propus-me analisar os dados recolhidos. Tornando-se fulcral referir que no âmbito da investigação a utilização de uma metodologia qualitativa ou quantitativa de análise dos dados é válida. No entanto, considerando a natureza do projeto em questão, bem como que pretendi investigar recorrendo, não só, à observação, mas também, à realização de entrevistas e à análise documental, revelou-se ter maior pertinência o recurso um método qualitativo de análise de dados. Considerando que o mesmo se baseia, essencialmente, na observação e nas narrativas verbais de diálogos realizados no contexto, focando-se na “compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, atitudes ou valores.” (Sousa & Baptista, 2011: 56) dos envolvidos.

Refletindo sobre a utilização de uma metodologia qualitativa no âmbito do projeto investigativo que desenvolvi, parece-me ser a metodologia que mais se adequa ao mesmo. Por conseguinte, os dados resultantes da minha investigação são, na sua totalidade dados qualitativos, devendo ser analisados mediante a reflexão sobre os mesmos, atribuindo-lhes significado e desenvolvendo conclusões que me permitirão compreender os fenómenos ocorridos no contexto “ (...) a partir de padrões provenientes da recolha de dados ” (Carmo & Ferreira, 1998: 180).

Não obstante, de acordo com Tuckman (2000: 508)

há situações em que os investigadores optam por utilizar a sua própria apreciação, de preferência aos instrumentos de medida quantitativa, para identificar e descrever com exatidão as variáveis existentes e as suas relações



Consequentemente, com o intuito de agrupar dados e analisá-los de forma mais coerente e precisa recorri pontualmente ao método quantitativo. Por exemplo, no que à análise dos diários de turma diz respeito recorri ao procedimento de interpretação de dados denominado por codificação que, se baseia “ (...) na codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas num modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros” (Máximo-Esteves, 2008: 104). O recurso a esta técnica permitiu-me – considerando a quantidade de dados diferentes – analisar de forma mais concisa e clara todos os dados recolhidos


### 2.2.1. DESCRIÇÃO DOS DISPOSITIVOS E PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO

Durante a realização do presente projeto, desenvolvi diversas tarefas com a turma tendo como objetivo, não só a resolução do problema previamente identificado e o desenvolvimento do projeto mas, também, de modo a cumprir a planificação anual e semanal sugerida pela professora cooperante, articulando a mesma com as tarefas de investigação propostas pela minha colega de estágio.

Deste modo, além da implementação dos diários de turma e dos conselhos de turma, realizei diversas tarefas no âmbito da literatura para a infância que vieram contribuir para a contextualização dos valores democráticos a abordar com a turma.

Quadro-geral referente ao desenvolvimento das tarefas		
Semanas de estágio	Conselhos de turma	Tarefas complementares
1. <sup>a</sup> Semana	Observação-ação	
2. <sup>a</sup> Semana		
3. <sup>a</sup> Semana	<u>1.º Conselho de turma</u>	-
4. <sup>a</sup> Semana	<u>2.º Conselho de turma</u>	↳ <u>“O prato de madeira”;</u>

		28 de Março
<b>5.ª Semana</b>	<u>3.º Conselho de turma</u>	<p>⇒ <u>“Os músicos de Bremen”</u>;</p> <p>⇒ <u>Organiza a história em imagens</u>;</p> <p>3 de Abril</p>
<b>6.ª Semana</b>	-	-
<b>7.ª Semana</b>	<u>4.ª Conselho de turma</u>	<p>⇒ <u>“o autocarro e o comboio”</u>;</p> <p>⇒ <u>O mapa da liberdade</u>;</p> <p>⇒ <u>25 de abril (vídeo)</u>;</p> <p>⇒ <u>Os cravos de Abril</u></p> <p>24 de abril</p>
<b>8.ª Semana</b>	<u>5.º Conselho de turma</u>	<p>⇒ <u>“A cigarra e a formiga”</u>;</p> <p>2 de maio</p>
<b>9.ª Semana</b>	<u>6.º Conselho de turma</u>	<p>⇒ <u>“Os sete cavaleiros das cores”</u></p> <p>8 de maio</p> <p>⇒ <u>“Os meninos de todas as cores”</u></p> <p>9 de maio</p>
<b>10.ª Semana</b>	<u>7.º Conselho de turma</u>	<p>⇒ <u>“o ancião e a estrela”</u></p> <p>16 de maio</p> <p>⇒ <u>“os ovos misteriosos”</u></p> <p>17 de maio</p>

11. <sup>a</sup> Semana	-	 <u>“Todos nós nascemos livres” – os direitos humanos</u> 22 de maio
-------------------------	---	---

Considerando que, a escolha das tarefas acima propostas teve como fundamento a abordagem a valores sociais e democráticos que fossem abordados em conselho de turma e/ou que surgissem no dia-a-dia em sala de aula, procurei que as mesmas suscitassem o interesse e a curiosidade dos alunos, captando a sua atenção.

Deste modo, descreverei em seguida os diários e conselhos de turma, bem como, as diferentes tarefas realizadas no âmbito da abordagem a textos e obras literárias no âmbito da educação de valores.

#### 2.2.1.1. OS DIÁRIOS DE TURMA E CONSELHOS DE TURMA

A implementação dos diários e conselhos de turma neste contexto, foi pensada com o intuito de os alunos experienciarem um espaço verdadeiramente democrático em sala de aula. Um espaço em que pudessem expressar-se e ver os seus problemas debatidos e resolvidos sem que ninguém lhes apontasse o dedo ou os julgasse.

Assim, optei por antes de implementar os mesmos, reunir os alunos e explicar-lhes o que tinha pensado desenvolver com os mesmos, ouvindo as suas opiniões. Considerando que os próprios alunos da turma tinham consciência da problemática existente na turma relativamente à dificuldade ao nível da resolução de problemas, todos concordaram em experimentarmos esta nova estratégia.

Deste modo, expliquei-lhes que, naquela quarta-feira iria afixar um diário de turma, em que eles podiam livremente escrever o que aprenderam, o que gostaram e o que não gostaram, nas respetivas colunas. Diário de turma esse que estaria afixado na sala pelo período de uma semana, até à quarta-feira seguinte. Ressalvando que, tudo o que lá fosse escrito seria abordado no

conselho de turma que iria ocorrer na quarta-feira seguinte à afixação do diário de turma.

Expliquei-lhes também que era no conselho de turma que iríamos debater todas as ocorrências, não iriam existir mais longas discussões durante as aulas. Assim, poderiam ver os seus problemas debatidos às quartas-feiras quando no conselho de turma se desse enfoque às mesmas.

Não obstante, também lhes foi explicado que, semanalmente, antes da realização dos conselhos de turma seriam eleitos dois responsáveis pelo conselho de turma que teriam funções diferentes no mesmo:

↳ Um presidente

- A quem caberia a função de dirigir a discussão e guiar a turma com base no diário de turma, lendo-o as suas inscrições;

↳ Um secretário

- Que tinha a função de anotar tudo o que tinha sido dito durante o conselho.

Apesar de todos os conselhos a que já assisti de debaterem em redor de uma grade mesa ou com a disposição da sala em U, neste contexto tal não foi possível pelo que a disposição das mesas e cadeiras da sala foi mantida de acordo com a disposição organizada pela professora cooperante. Ficando todos os alunos direccionados para a frente, e dificultando o contacto visual entre todos os intervenientes. Não obstante, não considero que este tenha sido um fator dificultador da realização dos conselhos de turma.

Consequentemente, devido à disposição da sala, o presidente e o secretário dirigiam-se para junto do quadro de ardósia, onde era afixado o diário de turma, como se pode ver nas imagens seguintes:

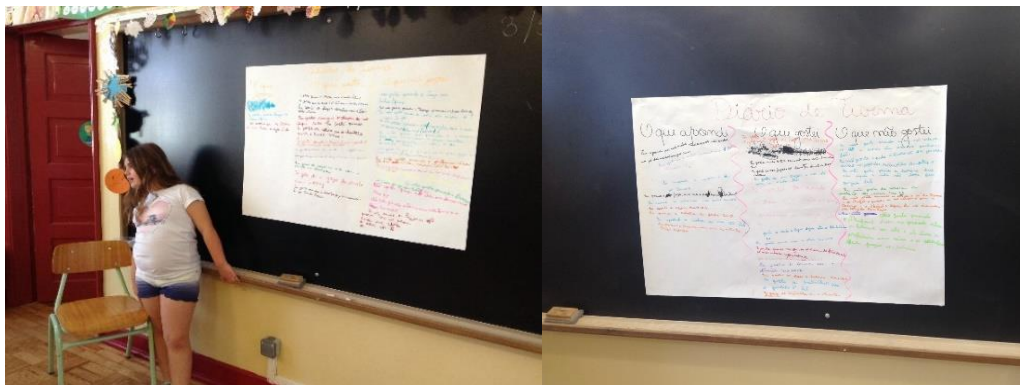


Figura 4 – Realização do conselho de turma

Os diários de turma, ocorriam mediante a organização do presidente, apesar de, devido a esta ser uma nova prática na turma, ter intervindo frequentemente, de modo a auxiliá-lo. Assim, ao guiar o conselho de turma, o presidente pedia ao colega que escreveu determinada ocorrência para explicar o sucedido à turma, passando a ouvir os outros envolvidos e, dando, em seguida início à discussão em que todos poderiam participar ordeiramente.

No final de cada sessão, o presidente e o secretário afixavam no *placard* um novo diário de turma, previamente elaborado por mim, permitindo que no dia seguinte os alunos pudessem novamente escrever no mesmo o que consideraram significativo para si.

Concluindo, importa referir que os diários e conselhos de turma surgiram neste projeto como o principal meio de discussão e partilha na turma. Apesar de se realizarem somente uma vez por semana, os conselhos de turma demonstraram a importância da criação de um espaço de partilha onde todos os alunos pudessem livremente expressar-se, refletir e discutir com os seus pares as inscrições que previamente escreveram no diário de turma.

### 2.2.1.2. ABORDAGEM A TEXTOS E OBRAS LITERÁRIAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DE VALORES

A abordagem a textos e obras literárias surgiu neste projeto enquanto consequência da necessidade de contextualizar e simplificar os valores democráticos a abordar com a turma. Esta necessidade deveu-se ao facto de, durante os conselhos de turma, os alunos não evidenciarem o reconhecimento de alguns valores básicos como liberdade, tolerância ou compaixão. Assim, considerando a importância da literatura na formação do cidadão considere-se que o recurso a esta poderia constituir um ponto de partida enriquecedor para a formação cívica daqueles alunos.

A escolha das histórias apresentadas à turma baseou-se, essencialmente, na coleção *Valores para a convivência*, das autoras Esteve Pujol i Ponz e Inés Luz González, a partir da qual, semanalmente, escolhia uma ou duas histórias para apresentar à turma.

Da coleção acima referida pude escolher seis obras, nomeadamente:

- ↳ O ancião e a estrela;
- ↳ Os sete cavaleiros de cores;
- ↳ O prato de madeira;
- ↳ A cigarra e a formiga;
- ↳ O autocarro e o comboio;
- ↳ Os músicos de Bremen.

No entanto, pude também recorrer às seguintes obras literárias:

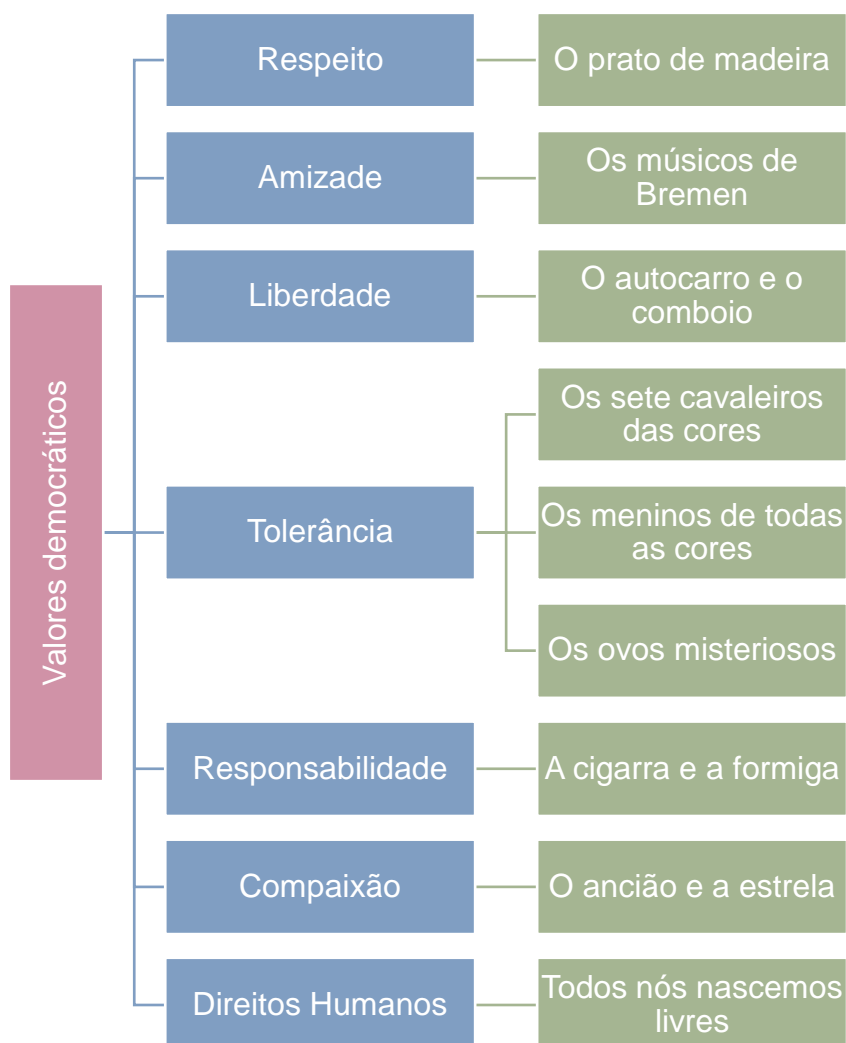
- ↳ “Todos nós nascemos livres” escrito por vários autores;
- ↳ “Os meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares;
- ↳ “Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares.

Torna-se pertinente referir que a necessidade de abordagem às duas obras da autora Luísa Ducla Soares surgiu neste projeto com o intuito de sensibilizar os alunos para situações de discriminação, procurando que os mesmos compreendessem a importância do combate à discriminação na sociedade atual, devido a uma situação de discriminação ocorrida entre pares em sala de aula.

Por fim, importa referir que a abordagem a estas histórias ocorreu sempre mediante a leitura inicial da história em que estava implícito um valor que os alunos deveriam identificar. Posteriormente era realizado um diálogo/uma discussão, em que os alunos partilhavam as suas ideias iniciais relativamente ao tema em questão, relacionando-o com situações vivenciadas ou presenciadas pelos mesmos. Dependendo do tempo de aula que era disponibilizado para a abordagem a estas histórias (1 ou 2 horas), poderiam surgir, ou não, atividades de exploração e consolidação de conhecimentos em áreas curriculares como a Língua Portuguesa, o Estudo do Meio ou a Expressão Plástica. Tal como é possível observar na seguinte tabela:

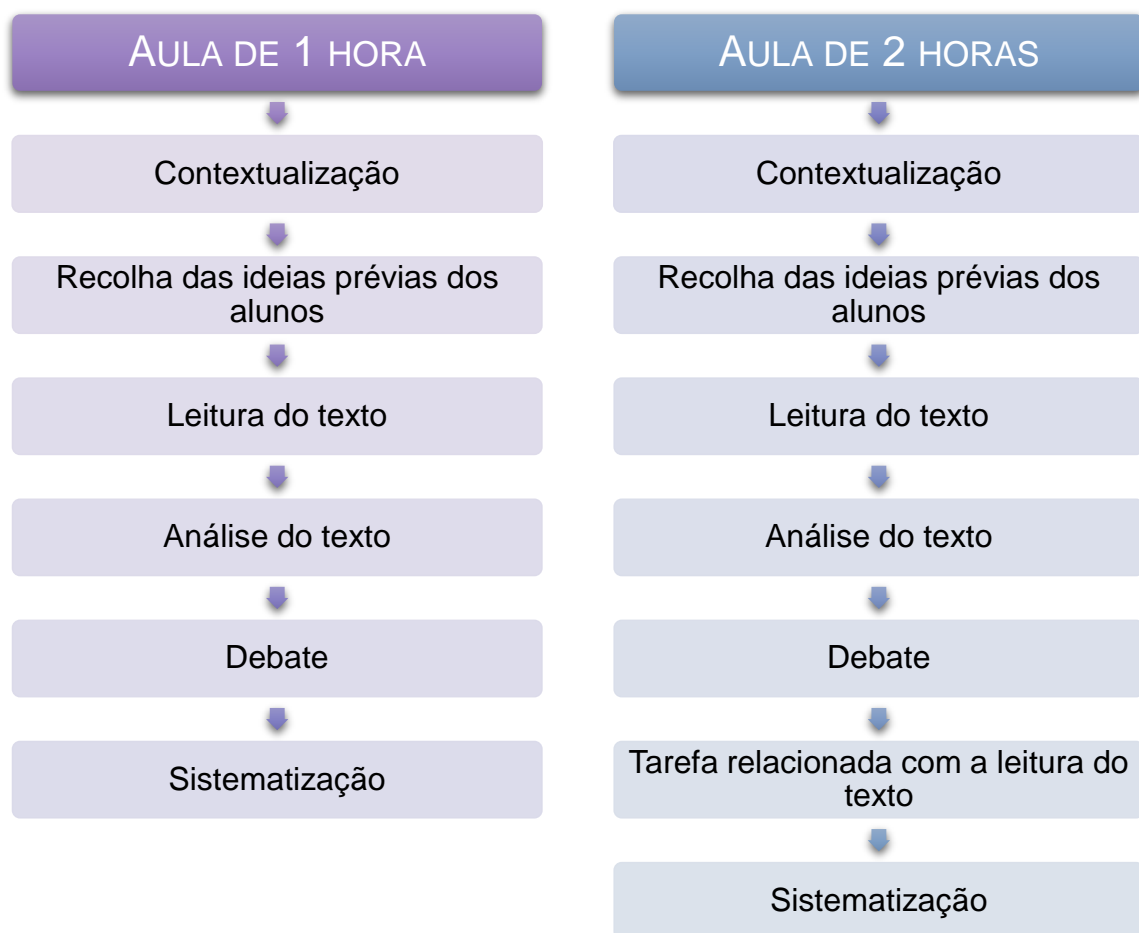
Texto/Obra literária	Áreas curriculares		
	Português	Estudo do Meio	Expressão Plástica
“O prato de madeira”	X		
“Os músicos de Bremen”	X		X
“O autocarro e o comboio”	X	X	X
“A cigarra e a formiga”	X		X
“Os sete cavaleiros de cores”	X		X
“Os meninos de todas as cores”	X		
“O ancião e a estrela”	X		
“Os ovos misteriosos”	X		
“Todos nós nascemos livres”	X		X

Assim, importa referir que independentemente da área curricular subjacente à abordagem de cada obra ou texto literário esteve subjacente o tratamento de um valor democrático, tal como é possível observar no esquema abaixo:



Importa, portanto, particularizar cada uma das abordagens, de modo a compreender o trabalho desenvolvido em sala de aula. Assim, torna-se fulcral referir que o tempo de aula influenciou diretamente o trabalho desenvolvido com a turma no âmbito da abordagem a textos e obras literárias enquanto promotores dos valores sociais e democráticos. Deste modo, procurei no esquema abaixo exemplificar a estrutura das aulas consoante a sua duração, esquema esse no qual me baseei durante a planificação das aulas em questão.





O recurso a obras ou textos literários como contextualizadores e/ou promotores da compreensão dos valores iniciou-se com a abordagem ao texto “o prato de madeira” que visava a compreensão do respeito.

#### 2.2.1.2.1. RESPEITO

O recurso a obras ou textos literários como contextualizadores e/ou promotores da compreensão dos valores iniciou-se com a abordagem ao texto “o prato de madeira”, que visava a compreensão do respeito.

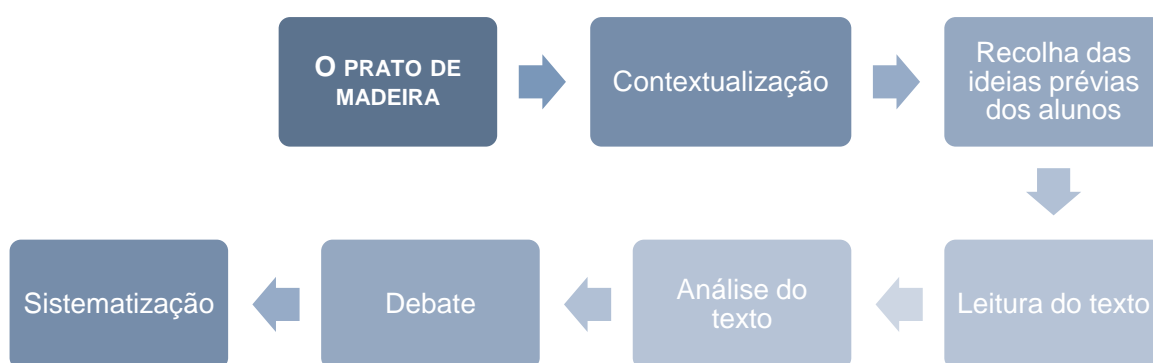
O PRATO DE MADEIRA			
Leitura do texto	Análise do texto	Debate	Área Curricular: <u>Língua Portuguesa</u>

Decorrente da realização do primeiro conselho de turma consegui compreender que quando se falava em valores, direitos ou deveres democráticos, os alunos nem sempre compreendiam o que estava em questão.

Assim, durante a realização do segundo conselho de turma, ao relembrar o que tínhamos falado e discutido na sessão anterior surgiu por parte do A23 a seguinte afirmação: “temos de ter respeito” e, ao questionar o aluno e a turma sobre “o que é ter respeito” surgiram respostas como “é não falar alto”, “é estar calado” e “é não magoar os outros”, permanecendo a maior parte dos alunos em silêncio.

Apercebendo-me que a maior parte da turma não sabia o significado da palavra “respeito” propus à turma que lêssemos, na semana seguinte, um texto sobre o respeito, de modo a compreender melhor esse conceito e verificar se as nossas ideias iniciais estavam corretas. Proposta essa que foi aceite pela turma.

Foi nesta perspetiva que na aula de Língua Portuguesa (1h) procedi, com a turma à leitura e análise do texto em questão, seguindo a seguinte ordem de trabalhos, baseada na estrutura definida para as aulas de uma hora:



Assim, iniciei a aula relembrando o nosso ponto de partida, as conceções iniciais de alguns alunos, o que tinha sido falado no conselho de turma em que decidimos iniciar esta metodologia. Em seguida, voltei a questionar os alunos relativamente às suas ideias prévias e, só posteriormente passei à leitura da história.

Por fim, após a leitura da mesma, questionei os alunos acerca das atitudes das personagens e o que alteravam nas mesmas, debatendo as diferentes alterações e relacionando-as com a realidade e com situações do dia-a-dia dos alunos

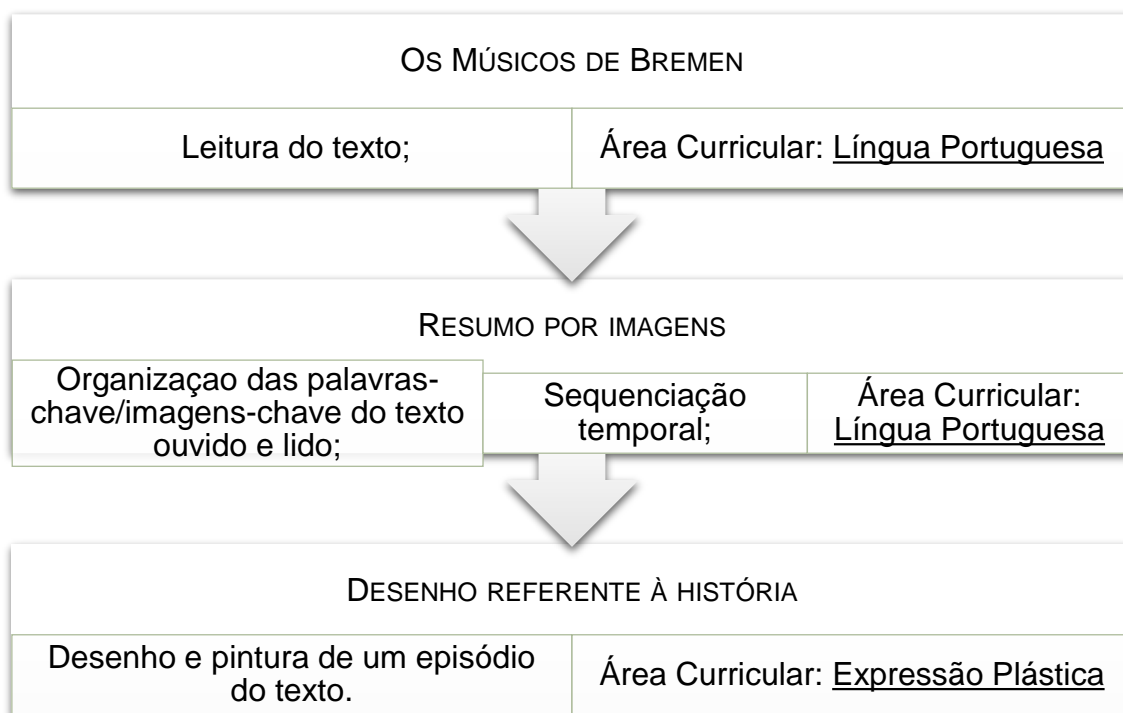
#### 2.2.1.2.2. AMIZADE

Considerando que a temática da amizade e dos laços afetivos se foi tornando constante ao longo dos conselhos de turma, tornou-se eminente a abordagem a este valor.

Com o decorrer dos diários e conselhos de turma a importância da amizade foi bastante evidente a partir de inscrições como:

- ↳ “Eu aprendi que o A15 é um bom amigo” (1.º diário de turma);
- ↳ “*Eu gostei quando a A18 veio dizer-me que me adorava*” (1.º diário de turma);
- ↳ “*Eu gostei quando cai na areia e a A26, A21, a A20 e A1 se preocuparam muito comigo*” (2.º diário de turma);
- ↳ “*Eu gostei quando eu e a A26 fizemos as pazes*” (3.º diário de turma);
- ↳ “*Eu gostei quando a A18 veio ter comigo quando estava triste*” (3.º diário de turma).

Assim, a partir do texto “Os músicos de Bremen” dos irmãos Grimm foram desenvolvidas três tarefas, sendo que, a última foi sugerida pela turma.



Deste modo, a abordagem ao valor da liberdade foi iniciado mediante a leitura da história “*Os músicos de Bremen*” que, foi repetida três vezes. Em seguida, distribui por cada par de alunos uma tira de cartolina com imagens. Imagens essas que se referiam a palavras-chave que permitiam resumir a história e pedi aos alunos que organizassem temporalmente, em grande grupo, as tiras, colando-as no quadro de ardósia. Requerendo a utilização da memória dos alunos mas, também a sua capacidade de organização em grupo.

Em seguida procedemos à correção da linha temporal criada pelos alunos, avaliando se o processo temporal de desencadeamento das diferentes ocorrências tinha sido colado corretamente. Passando, posteriormente à análise oral do texto previamente lido, ouvido e resumido.

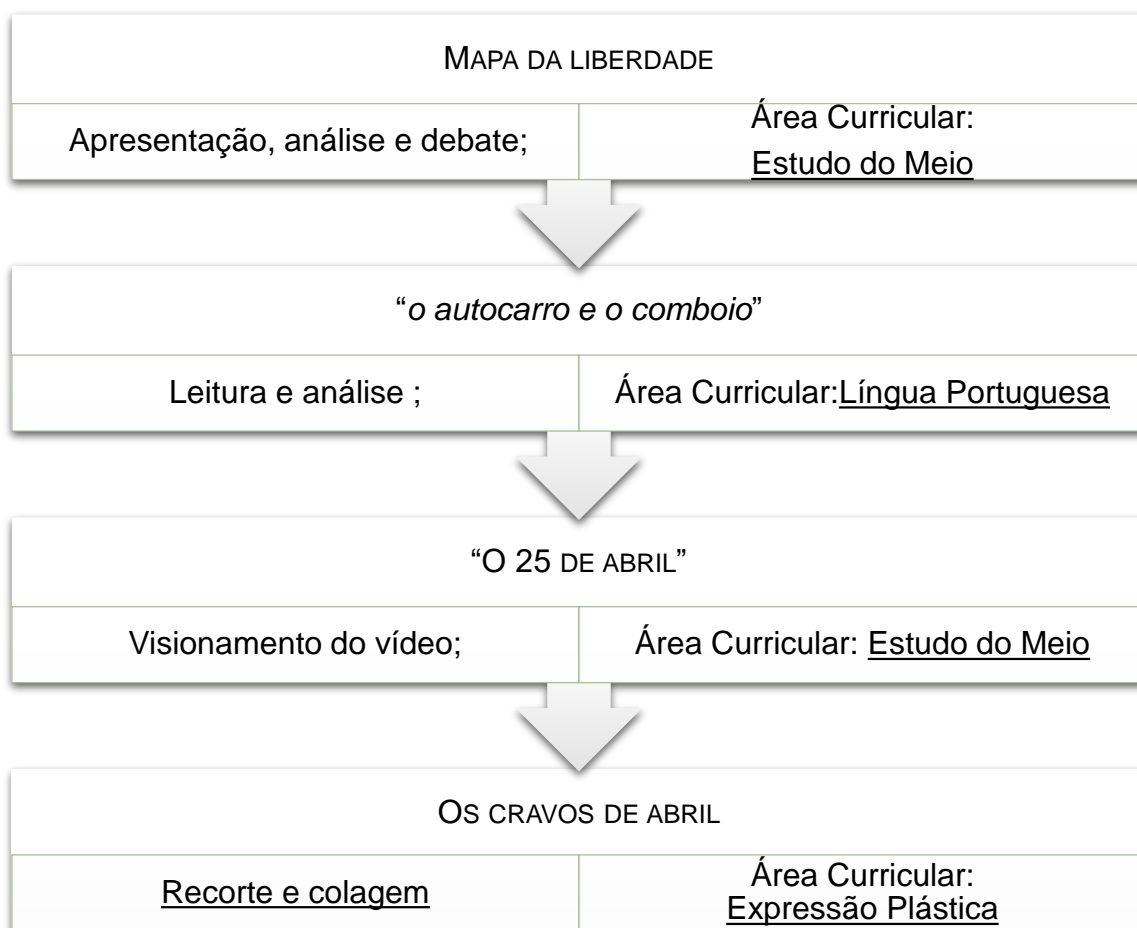
Por último, os alunos sugeriram a realização de desenhos sobre a história. Proposta essa que foi aceite por mim, dando origem às seguintes fotografias:



Figura 5 - Produções dos alunos

### 2.2.1.2.3. *LIBERDADE*

A abordagem ao valor da liberdade decorreu com o intuito de contextualizar o dia 25 de Abril que se aproximava. Neste âmbito desenvolvi quatro tarefas que visavam a abordagem do valor acima referido, que vieram a ser desenvolvidas ao longo do dia 24 de abril, nomeadamente:



Deste modo, iniciei a abordagem a este tema contextualizando-o, ou seja, recolhendo as ideias prévias dos alunos acerca de “o que é a liberdade?” e/ou “o que é ser livre”.

Em seguida perguntei-lhes se consideravam que em todos os países do mundo as pessoas eram livres e a maior parte da turma respondeu afirmativamente. Considerando que este tinha sido um bom ponto de partida para a apresentação do mapa da liberdade, projetei-o e analisei-o com os alunos, dando-lhes o exemplo da Coreia do Norte, explicando algumas das suas proibições. A curiosidade dos alunos tinha sido desperta, dando origem a um debate em grande grupo, em que os alunos expuseram as suas curiosidades e responderam às ideias de outros.

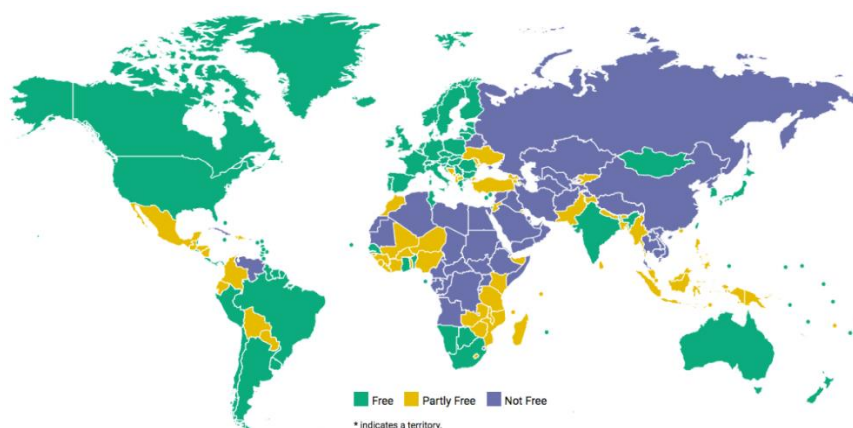


Figura 6 - Mapa da liberdade<sup>3</sup>

Seguidamente, introduzi a abordagem textual, realizámos a leitura do texto e a decorrente análise sobre o mesmo. Após a leitura do texto foi proposto aos alunos que completassem numa tira de papel a seguinte frase: “*Para mim liberdade é...*”.

A tarde foi iniciada com a temática do 25 de abril de 1974. Foi realizada uma contextualização ao tema, os alunos explicaram o que sabiam relativamente a esse dia e visualizaram um vídeo que resumia a história do 25 de abril de 1974. A turma mostrou-se interessada e, simultaneamente, indignada com o tema em questão e, sem ter sido planeado, iniciou-se novamente um debate.

Por último, recorrendo a papel crepe, cola e pauzinhos de espetada, cada aluno teve oportunidade de criar o seu cravo de abril, colando no mesmo a frase que tinha previamente completado durante a manhã, que se iniciava com “*Para mim liberdade é...*”.

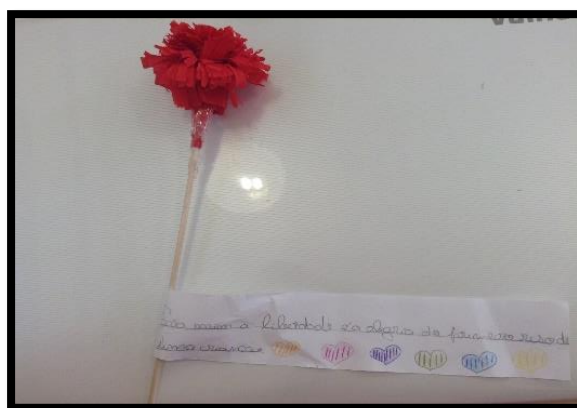


Figura 7 - Exemplo de um cravo de abril elaborado por uma aluna da turma

<sup>3</sup> In <https://freedomhouse.org/report-types/freedom-world>

#### 2.2.1.2.4. RESPONSABILIDADE

A abordagem ao valor da responsabilidade surgiu em detrimento da discussão sobre o mesmo em conselhos de turma. Nos diários e conselhos de turma, os alunos manifestaram reconhecer e valorizar as suas responsabilidades enquanto alunos e cidadãos, seja:

✎ A obtenção de uma avaliação positiva:

- *“Eu gostei quando tive quase muito bom na ficha de inglês”* (2.º diário de turma);

✎ O reconhecimento de comportamentos irresponsáveis que poderiam prejudicar o seu trabalho em sala de aula:

- *“Não gostei quando a A6 e o A7 esconderam o meu lápis e eu tive de fazer queixa à professora”* (3.º diário de turma);
- *“Não gostei quando o A10 não me deixava concentrar nos trabalhos”* (3.º diário de turma);

✎ O reconhecimento de comportamentos positivos para a sua formação, nomeadamente, hábitos de estudo:

- *“Eu aprendi que fazer os trabalhos de casa é muito importante, assim podemos passar de ano”* (1.º diário de turma);
- *“Eu aprendi a estudar”* (5.º diário de turma),
- *“Eu aprendi a trabalhar em grupo”* (5.º diário de turma));

✎ A importância de desenvolver competências relacionadas com a vida doméstica enquanto conquista da sua autonomia:

- *“Eu aprendi a fazer comida”* (1.º diário de turma);
- *“Eu aprendi a cuidar do meu cão”* (5.º diário de turma)).

Neste âmbito, através da implementação de duas tarefas, pretendi abordar este valor. Assim sendo, abordei as seguintes tarefas:





Não obstante, antes de iniciar a leitura da fábula “a cigarra e a formiga”, dei enfoque às questões textuais, questionando os alunos sobre “*o que é uma fábula*” e dando-lhes a conhecer as suas características e objetivos.

Constituindo uma história de pequena dimensão, a fábula em questão, deu aso a um período de debate acerca da mesma, mais longo do que os debates anteriormente ocorridos neste âmbito. Esta fábula, despertou nos alunos dúvidas mas, também, indignação, surgindo questões como as que apresento em seguida:

☞ “*O que é uma cigarra? Com que bicho se parece?*”;

☞ “*Porque é que as cigarras cantam?*”;

☞ “*O que é que a cigarra fazia no inverno para comer?*”;

☞ “*Porque é que elas tinham de trabalhar no verão?*”.

Após o esclarecimento de questões como as acima referidas e do debate das ideias dos alunos relativamente aos comportamentos da cigarra e da formiga surgiu, por parte de um dos alunos a seguinte dúvida: “*O que poderia a cigarra fazer para fazer o seu trabalho?*”. Assim, pedi aos alunos para, a pares,

escreverem um desfecho diferente para a história, ilustrando-o, dando origem às seguintes produções.



Figura 8 - Produções dos alunos

Por último, apresento alguns dos possíveis desfechos imaginados pelos grupos:

- *“No final, a cigarra foi responsável, ajudou a formiga e partilharam a comida”;*
- *“A cigarra ajudou a formiga a colher a comida e ficaram melhores amigas”;*
- *“A cigarra começou a ajudar a formiga e partilharam a comida. As duas conseguiram sobreviver até à primavera, continuaram a trabalhar juntas e viveram felizes para sempre.”.*

#### 2.2.1.2.5. TOLERÂNCIA

A tolerância foi o valor mais abordado neste contexto. Foram várias as situações descritas nos diários de turma que levaram a tal, bem como algumas confidências realizados por alunos em particular, nomeadamente:

➤ **Agressões físicas:**

- *“Não gostei quando o A12 me deu um murro no olho” (1.º diário de turma);*
- *“Não gostei quando a A26 me deu uma chapada na cara” (1.º diário de turma)*
- *“Eu não gostei quando o A15 me bateu” (5.º diário de turma)*

↳ Agressões verbais:

- “*Eu não gostei quando o A 22 me chamou otário no recreio*” (1.º diário de turma);
- “*Eu não gostei quando o A22 me chamou chorona*” (2.º diário de turma);

↳ Discriminação:

- “*No recreio sempre que eles veem alguma coisa suja dizem: Olha o A10 e riem-se. E, eu fico triste e com raiva. E, às vezes bato neles porque fico zangado.*” (A10, notas de campo)
- “*Eu não gostei quando a A8 não queria brincar porque havia uma rapariga de outra cor*” (5.º diário de turma);

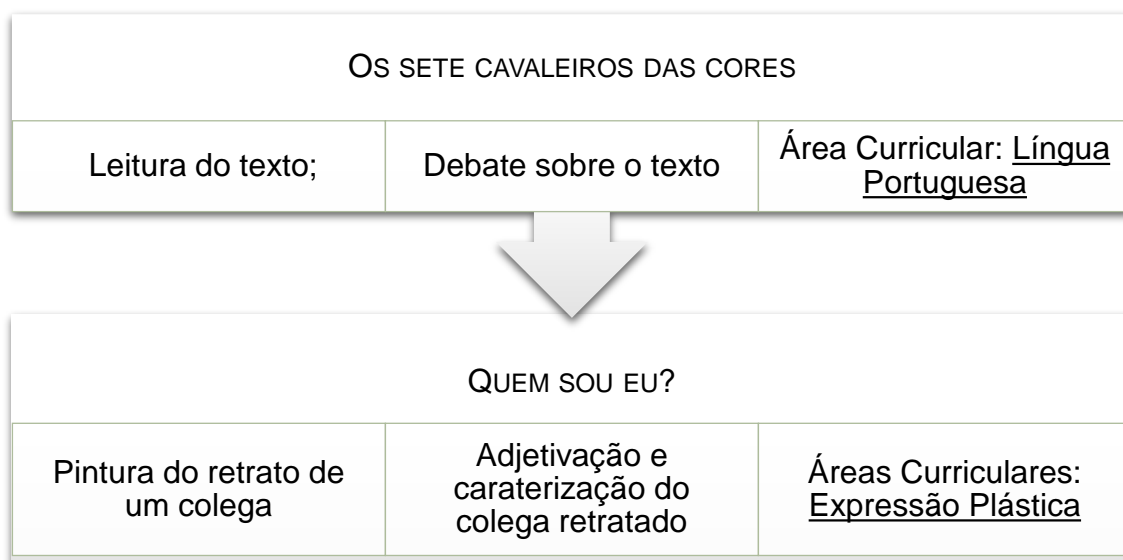
Estes foram, portanto, alguns dos fatores que me motivaram a dar particular relevância a este tema, em particular o episódio de discriminação acima descrito por se ter tornado num tema polémico entre a turma. Tornou-se, então, urgente, abordar este valor após a ocorrência do conselho de turma, com o intuito de consciencializar os alunos da importância de sermos tolerantes uns para com os outros.

Considerando a pertinência da abordagem ao referido valor, dediquei ao mesmo a abordagem de três obras, de vários momentos de reflexão entre a turma e, com os envolvidos, em particular, bem como a realização de um jogo.

Assim, apresento em seguida as três tarefas-chave baseadas em duas obras e um texto literário, nomeadamente, “*os sete cavaleiros das cores*”, “*Os meninos de todas as cores*” e “*Os ovos misteriosos*”.

#### OS SETE CAVALEIROS DAS CORES

A presente tarefa realizou-se mediante o desenvolvimento das duas tarefas apresentadas no esquema abaixo.



Deste modo, iniciando a abordagem ao valor da tolerância começámos por realizar uma leitura em grande grupo do texto literário “*Os sete cavaleiros das cores*”. Após a leitura do texto, foi realizada uma análise do mesmo, relativamente às características e comportamentos das personagens, bem como um pequeno debate em que os alunos expuseram as suas ideias relativamente aos mesmos.

Após a realização da leitura do texto foi pedido aos alunos que, adjetivassem positivamente um colega escolhido previamente por mim e que ilustrassem essas características físicas ou psicológicas mediante a pintura do retrato do colega com guaches, de modo a conseguirem compreender que todos nós temos características positivas e negativas.

Em detrimento da tarefa acima descrita os alunos, os alunos realizaram produções como as abaixo apresentadas:



Figura 9 - Produções dos alunos referentes à tarefa "Quem sou eu?"

Por fim, após a realização dos trabalhos de Expressão Plástica, cada aluno explicou as suas escolhas à turma e, posteriormente, os mesmos trabalhos foram expostos na sala de aula com o intuito de lembrar os alunos que temos de ser tolerantes uns para com os outros porque somos todos diferentes mas, todos temos características positivas das quais nos devemos orgulhar.

A abordagem das tarefas anteriormente referidas no âmbito do trabalho desenvolvido em torno do valor da tolerância, visaram a realização de uma introdução ao tema em questão, não falando em questões étnicas, na cor da pele ou em discriminação. No entanto, nas duas obras literárias que se seguem, com base nas quais desenvolvi tarefas para trabalhar com o grupo, procurei incidir neste tema, considerando o ambiente que se vivia na turma onde a pergunta *"porque é que a A8 não gosta de meninos castanhos?"* surgiu com grande frequência.

#### MENINOS DE TODAS AS CORES

A abordagem à seguinte obra literária foi, aquela que, inserida numa aula de uma hora se prolongou por mais tempo. Não obstante, esta foi, também a obra que gerou mais discussão e partilha de ideias entre os alunos, culminando, essencialmente, num tempo de aula de partilha de pontos de vista e concepções dos alunos.

Deste modo, tal como em todas as aulas que tinham a durabilidade de uma hora, considerando o tempo útil de aula, centrei-me essencialmente em ler a história com a turma e, posteriormente, analisá-la e debatê-la criticamente com a mesma, tal como é possível observar no esquema abaixo representado:

MENINOS DE TODAS AS CORES			
Leitura do texto	Análise do texto	Debate	Área Curricular: <u>Língua</u> <u>Portuguesa</u>

Torna-se, portanto, fulcral compreender o modo como foi desenvolvida a presente tarefa. Assim sendo, a presente tarefa foi iniciada com a leitura do texto pré-contextualizada com os problemas existentes na turma e, mais uma vez, a importância do valor da tolerância.

Não obstante, após a realização da leitura do texto, debatemos questões como:

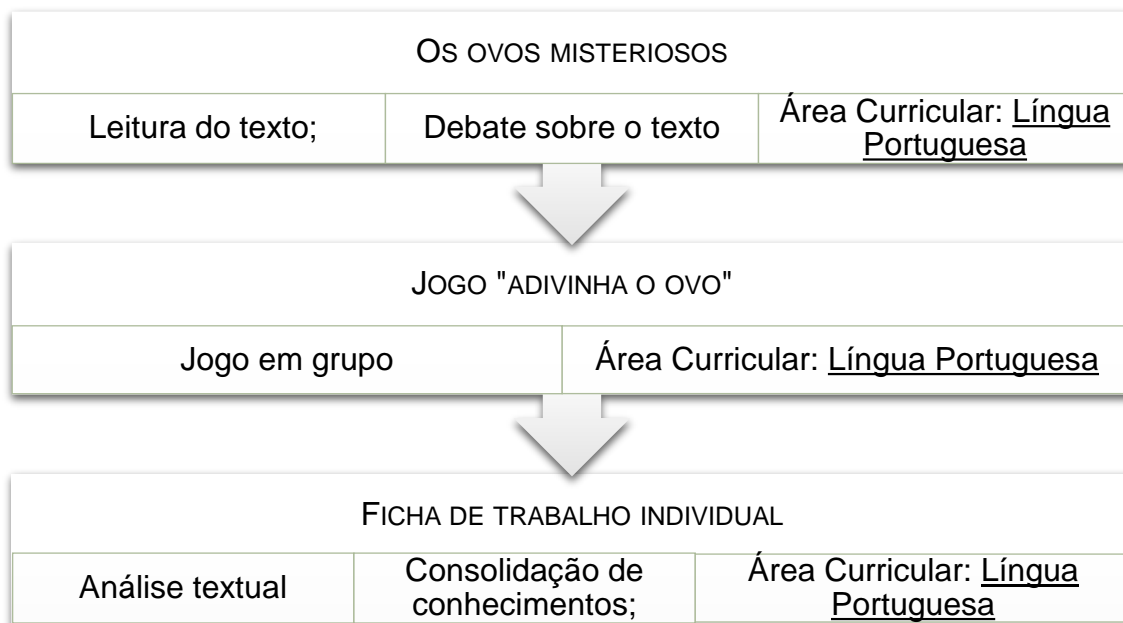
- ⇒ *“Porque é que é bom termos amigos de outras cores diferentes da nossa?”*
- ⇒ *“Será que seria melhor se fôssemos todos da mesma cor? Porquê?”;*
- ⇒ *“Considerando que na nossa escola há meninos de outras cores e que nasceram noutros países seria correto não os tratarmos com igualdade? Porquê?”;*
- ⇒ *“Como seria se fôssemos todos iguais?”*
- ⇒ *“Será que por conhecermos pessoas de outras culturas ficamos mais ricos culturalmente? Porquê?”.*

O debate acima referido prolongou-se até ao fim da aula, afirmando-se enquanto um espaço de partilha em que os alunos se puderam expressar livremente, expondo as suas dúvidas e opiniões relativamente ao tema em questão. Permitindo-lhes, mais uma vez, compreender os benefícios de sermos tolerantes para com os outros, independentemente, da sua cor de pele, constituição física, proveniência ou língua. Bem como, compreender a riqueza

que essas pessoas nos podem trazer, permitindo-nos ter contacto com outros pontos de vista, outras vivências e outra cultura diferentes da nossa.

### OS OVOS MISTERIOSOS

A abordagem ao valor da tolerância, desenvolvida com base na obra literária “os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares ocorreu mediante a realização de três tarefas, tal como é possível observar no esquema abaixo.



Deste modo, iniciei a aula com uma breve contextualização passando, posteriormente, à leitura da obra em questão. No entanto, ao contrário do que tinha vindo a ser habitual até então, não realizámos a análise logo após a leitura da história.

Assim, terminada a leitura da história, foi dado início ao jogo “adivinha o ovo” que consistia na interpretação de adivinhas com o intuito de juntar os alunos da turma em grupos de três, após os mesmos terem em sua posse o cartão de adivinha, o cartão da solução da adivinha e a cor do ovo correspondente ao animal.

Sendo que, o objetivo do jogo acima descrito seria não só o trabalho cooperativo mas, também, a compreensão de que precisamos uns dos outros, independentemente das suas características físicas.

No entanto, a realização do jogo não foi terminada. O comportamento geral da turma levou a que o jogo fosse interrompido, dando lugar à realização da ficha de trabalho.

Por fim, a ficha de trabalho foi realizada individualmente por cada aluno e, pressupunha, não só a análise da compreensão do texto mas, também, a compreensão da mensagem transmitida na história e a identificação de sentimentos sentidos pelas personagens da mesma.

#### 2.2.1.2.6. COMPAIXÃO

A abordagem ao texto literário “*O ancião e a estrela*” surgiu em detrimento

O ANCIÃO E A ESTRELA			
Leitura do texto	Análise do texto	Debate	Área Curricular: <u>Língua</u> <u>Portuguesa</u>

da abordagem ao valor da compaixão:

A compaixão foi um dos valores mais referidos pelos alunos da turma nos diários e conselhos de turma onde, frequentemente, constavam frases de apreço pela compaixão de alguém, tais como:

- ↳ “*Eu gostei quando eu estava a chorar e a A18 veio ter comigo preocupada*” (1.º diário de turma);
- ↳ “*Eu gostei quando a A18 e a A19 estavam preocupadas e foram ter comigo*” (1.º diário de turma);
- ↳ “*Eu aprendi que se uma pessoa está a chorar temos de ir ter com ela*” (2.º diário de turma);
- ↳ “*Eu gostei que a A18 tivesse vindo ter comigo quando estava triste*” (3.º diário de turma)
- ↳ “*Eu gostei quando o A15, o A14, o A1 e o A16 se preocuparam comigo*” (4.º diário de turma).



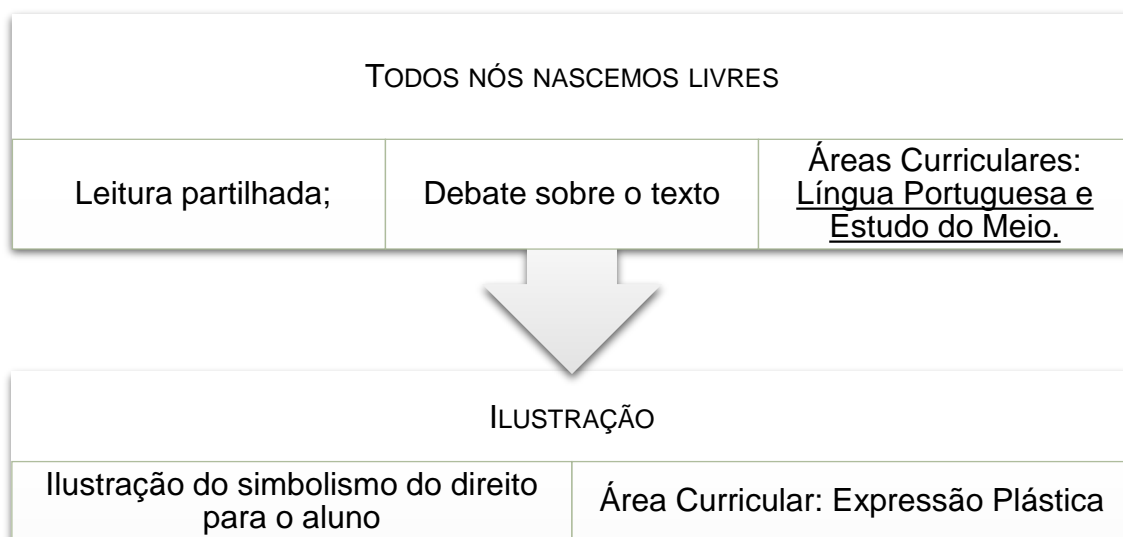
Neste âmbito, seguindo a estrutura de aula definida para as aulas de uma hora, apresentei à turma o texto literário acima referido. Assim, mediante a estrutura pré-estabelecida, iniciámos a aula com uma breve contextualização do tema, bem como, com a recolha das ideias prévias dos alunos passando, posteriormente, à leitura da história.

Por fim, foi realizado um debate onde os alunos puderam aprofundar os seus conhecimentos relativamente a este valor, esclarecendo as suas dúvidas e debatendo as suas conceções sobre o valor em questão com a turma.

#### 2.2.1.2.7. Os DIREITOS HUMANOS

A abordagem aos direitos humanos surgiu como uma sistematização de todo o trabalho que tinha sido desenvolvido, bem como, da necessidade de reconhecimento e formação dos alunos quanto aos seus direitos em sociedade.

Deste modo, a abordagem a este tema desenvolveu-se mediante a realização de duas tarefas, baseadas na obra “*Todos nós nascemos livres*”, que consiste na Declaração Universal dos Direitos Humanos ilustrada, ou seja, adaptada para crianças, nomeadamente:



Assim, a realização das tarefas iniciou-se com a leitura do livro acompanhada pela divulgação das ilustrações do mesmo à turma. Em seguida,

foi realizado um pequeno debate, em que os alunos debateram os seguintes tópicos:

⇒ O que são os direitos humanos?

⇒ Qual a sua utilidade?

Em seguida, foi distribuída uma tira de papel por aluno em que constava um direito, dos direitos lidos anteriormente. Sendo-lhes pedido que ilustrassem o



Figura 10 - Execução da tarefa proposta

direito que lhes tinha sido entregue aleatoriamente com um desenho representativo do significado que o mesmo tinha para o próprio.

Assim, os alunos criaram as seguintes produções:

Por fim, considerando a natureza e a importância do trabalho desenvolvido, não só para a turma mas, para todos os alunos da escola, em geral. Após a realização da exposição dos trabalhos na sala de aula foi realizada uma



Figura 11 - Exposição final das ilustrações à turma

exposição das presentes produções dos alunos na escola em que foi desenvolvido o presente projeto.

## **CAPÍTULO III:**

### **ANÁLISE DOS MATERIAIS UTILIZADOS**

---

### 3. ANÁLISE DOS MATERIAIS UTILIZADOS

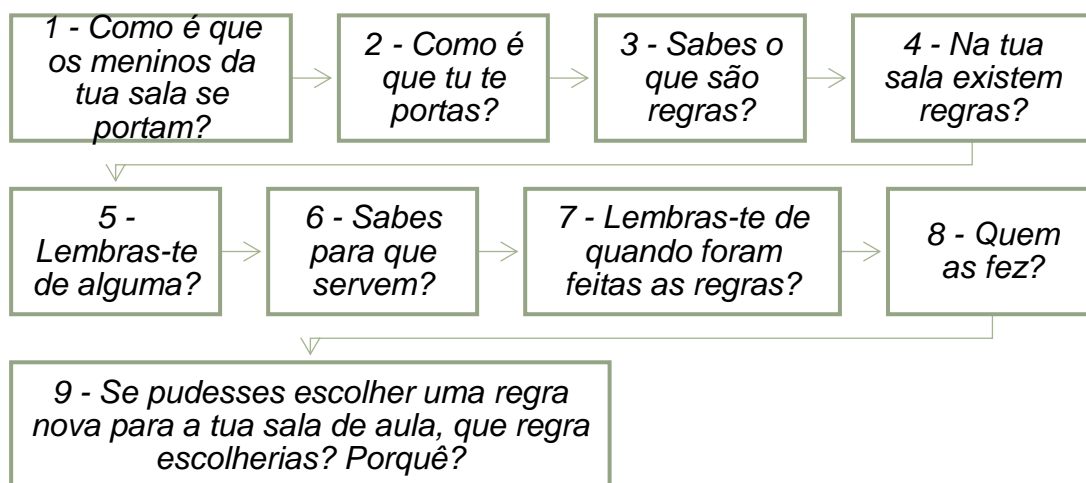
---

No presente capítulo precederei à análise dos materiais e atividades desenvolvidas durante a realização do presente projeto, perspetivando a análise e compreensão do modo como a realização de conselhos de turma e a abordagem a textos literários influenciou a alteração de comportamentos na turma. Assim, recorrerei a tabelas e gráficos para resumir o impacto que tais metodologias e instrumentos tiveram na realização deste projeto.

#### 3.1. ENTREVISTAS

Numa fase inicial do projeto a realização de entrevistas ou questionários foi um ponto assente para dar início à realização do presente projeto. No entanto, ressalvo que as entrevistas realizadas não refletem nem se relacionam diretamente com o projeto desenvolvido. Tal, deveu-se ao facto de as mesmas terem sido realizadas numa fase muito inicial do projeto, quando o tema do mesmo ainda não estava assente.

Não obstante, realizei nove entrevistas aos alunos da turma com a qual desenvolvi o presente projeto investigativo. Com as mesmas pretendi compreender o modo como se organizava a turma, a noção que os alunos tinham relativamente às regras da sala de aula e a sua intervenção na regulamentação das mesmas. Assim, desenvolvi as referidas entrevistas seguindo a seguinte ordem de questões:



Após a realização das entrevistas organizei os dados na tabela que apresento em seguida:

ENTREVISTA																										
Alunos	Questões																									
	1			2			3		4		5		6		7		8			9						
	Bem	Mal	Intermédio	Bem	Mal	Intermédio	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Professora	Alunos	Não sabe	Não circular pela sala	Não brincar com os colegas durante as aulas	Não correr na sala	Não balançar na	Estudar mais	Obedecer à professora	Não bater nos amigos
1			X	X			X		X		X		X			X	X			X						
2		X			X		X		X		X		X			X	X				X					
3			X	X			X		X		X		X			X	X					X				
4			X			X	X		X		X		X			X			X				X			
5		X				X	X		X		X		X			X			X					X		
6		X				X	X		X		X		X			X	X					X				
7			X			X	X		X		X		X			X			X		X					
8			X	X			X		X		X		X			X	X								X	
9	X					X	X		X		X		X			X	X									X

Mediante a análise realizada à tabela, bem como às respostas dos alunos durante a realização das entrevistas pude compreender que apesar de todos os alunos entrevistados saberem, efetivamente, o que são as regras, para que servem e que regras existem na sua sala de aula, não tiveram qualquer participação na sua definição e implementação na mesma, tanto que alguns alunos referiram não saber quem as tinha definido.

Assim, torna-se possível compreender que os alunos tinham uma participação passiva neste contexto, não tendo poder de escolha ou livre arbítrio perante decisões que os influenciam e que influenciam a sua vida na sala de aula. Inclusive, esta situação foi, particularmente, notória quando lhes fiz a nona questão, perguntando-lhes “*Se pudesses escolher uma regra nova para a tua sala de aula, que regra escolherias? Porquê?*” à qual responderam com alguma estranheza, perguntando-me várias vezes “se eu pudesse escolher?” ou “é para eu escolher uma regra?” evidenciando a fraca participação democrática dos mesmos na sala de aula.

Em conclusão, apesar de a realização destas nove entrevistas não ter influenciado em grande escala a realização do presente projeto, permitindo-me recolher dados sobre a temática em questão, estas permitiram-me conhecer e perceber mais aprofundadamente o tipo de participação que os alunos assumiam neste contexto.

### 3.2. DIÁRIOS DE TURMA

Os diários e conselhos de turma constituíram as ferramentas base para o desenvolvimento do presente projeto investigativo. Sendo que foram os diários de turma a minha principal fonte de recolha de informação. Assim, importa referir que foram realizados sete diários de turma, tal como referi na descrição dos procedimentos de intervenção.

Relativamente à análise dos diários de turma irei apresentar a análise individual de cada diário de turma e, posteriormente, apresentarei uma análise que relacione todos os diários com o intuito de tornar perceptível a evolução que

ocorreu ao longo da realização dos conselhos e diários de turma. Importa ainda referir que a análise a cada diário de turma foi realizada mediante a realização de tabelas referentes a cada uma das colunas do diário de turma, em que pretendi analisar os contextos das inscrições que foram feitas nos diários de turma e os temas subsequentes. A partir das mesmas pude, ainda, avaliar a participação dos alunos em cada diário de turma e nos diários de turma em geral. Como método de sistematização da informação recolhida, recorri à produção de gráficos.

Importa, ainda, referir que no que à coluna do não gostei diz respeito, me baseei na metodologia de análise desenvolvida por Fátima Vieira (2004: 16/17), que analisa as ocorrências dividindo-as em duas categorias: juízos morais e juízos sócio convencionais. A mesma autora faz a seguinte separação:

#### JUÍZOS MORAIS

- Danos físicos e/ou psicológicos: agressões físicas e/ou agressões verbais
- desrespeito pelos direitos dos outros
- situações injustas de exclusão e rejeição de outros e de negação de reciprocidade

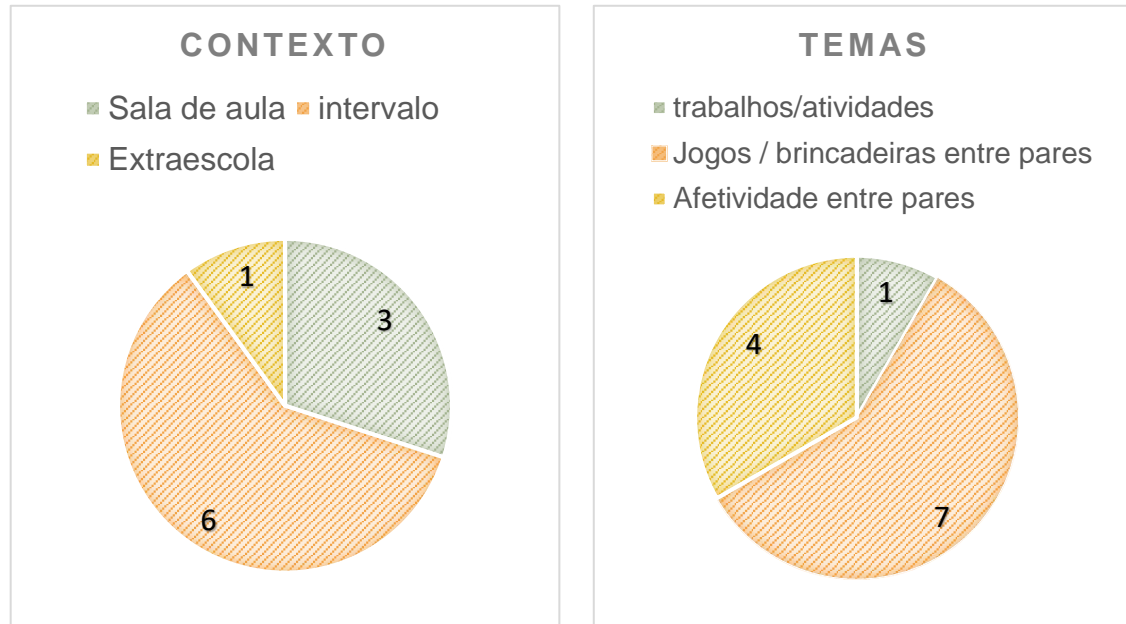
#### JUÍZOS SÓCIO-CONVENCIONAIS

- utilização de espaços e materiais
- responsabilidade e tarefas
- higiene e limpeza
- comunicação e movimento durante os tempos da rotina
- horários
- incumprimento de regras reguladoras dos comportamentos

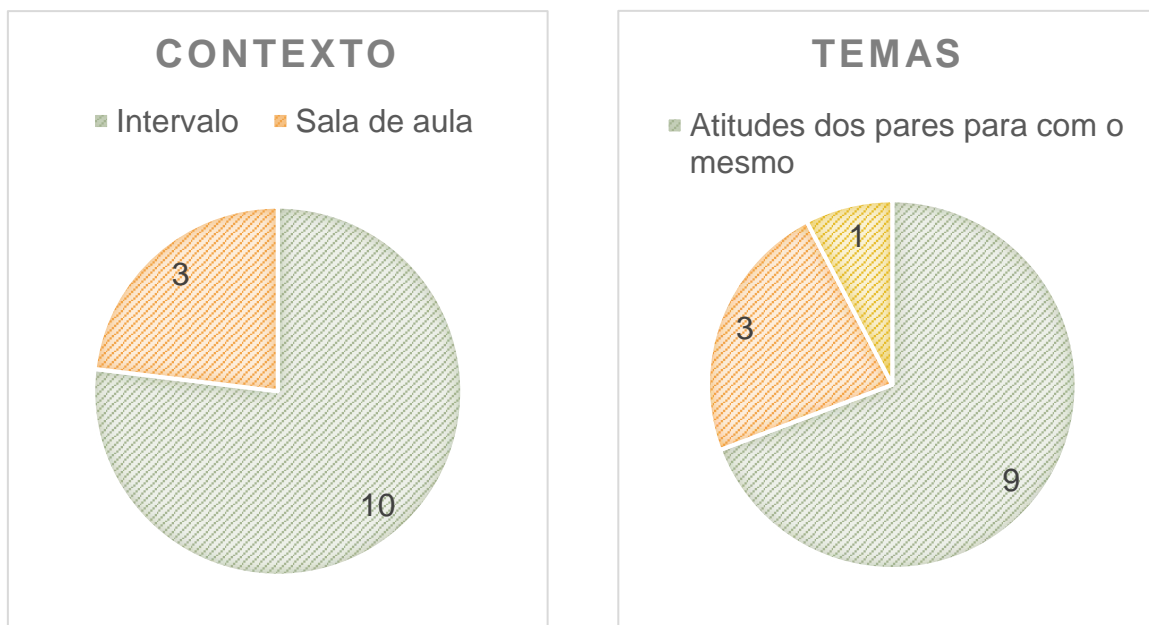


### 3.2.1. 1.º DIÁRIO DE TURMA

#### O QUE GOSTEI

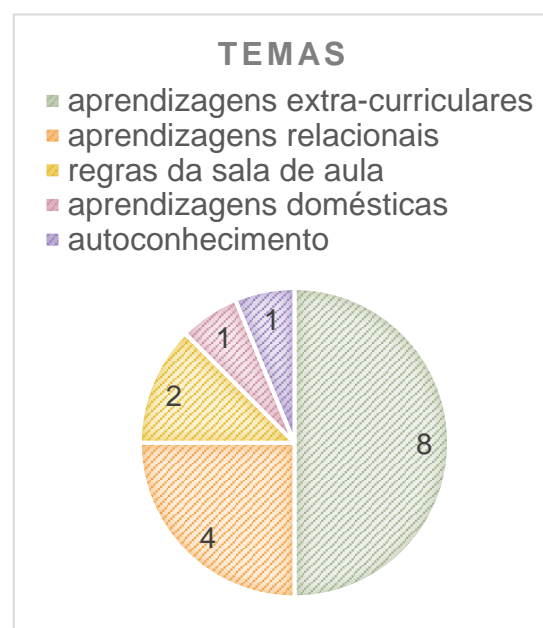


#### O QUE NÃO GOSTEI

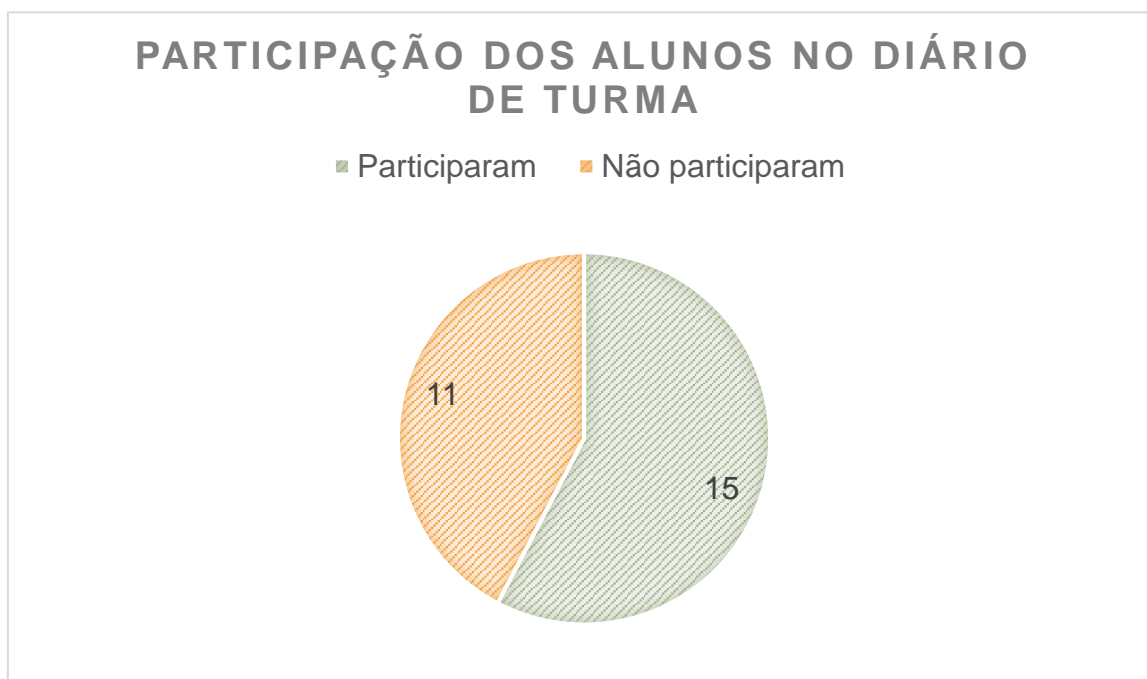




## O QUE APRENDI



## PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO DIÁRIO DE TURMA



### 3.2.1.1. ANÁLISE DO 1.º DIÁRIO DE TURMA

O primeiro diário de turma iniciou-se com uma grande participação por parte da turma, constando no mesmo 44 registos.

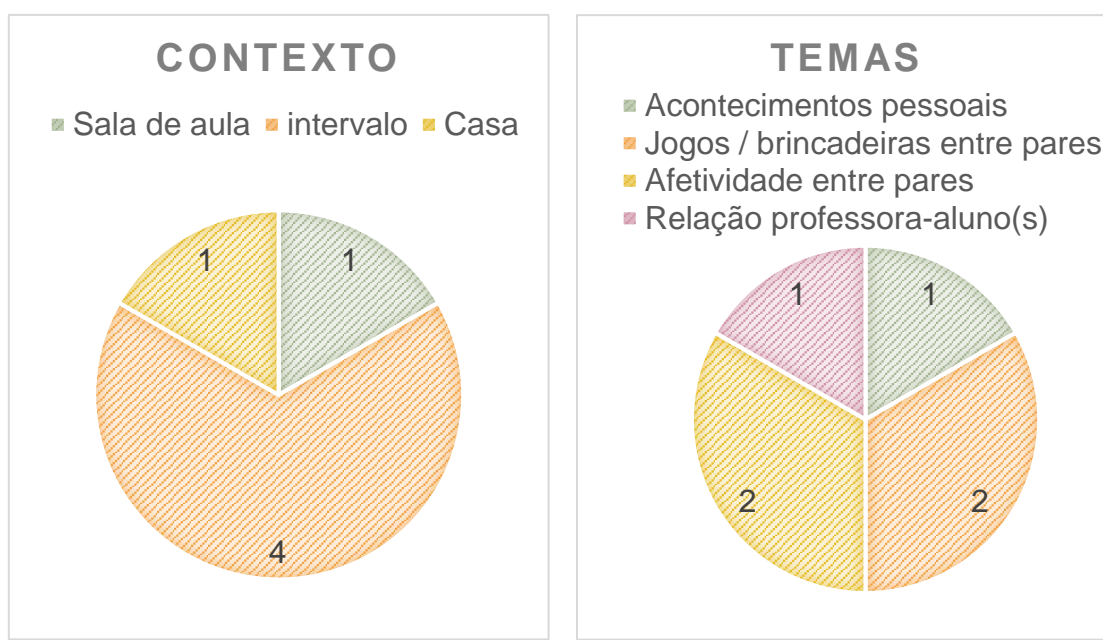
Tal como era esperado, a maior parte dos registos reporta a situações ocorridas durante o intervalo mediante a relação com o outro, quer a nível afetivo quer por situações ocorridas enquanto brincavam.

No que à coluna do “*não gostei*” diz respeito, denota-se também uma predominância do intervalo como espaço e que mais se registaram ocorrências e, as atitudes dos pares para com os mesmos parecem ser o principal motivo dessas intervenções que têm, na sua maioria, uma tipologia moral relacionada com agressões físicas (“*não gostei quando o A12 me deu um murro no olho*” (A22, 1.º diário de turma) ou “*Eu não gostei quando a A26 me deu uma chapada na cara*” (A22, 1.º diário de turma)). A mesma, relaciona-se, também, com agressões verbais (“*não gostei quando o A22 me chamou otário no recreio*” (A23, 1.º diário de turma) ou “*Eu não gostei quando a A2 disse que eu não servia para nada.*” (A19, 1.º diário de turma)).

Por fim, no que à coluna “o que aprendi” concerne, constata-se a repetição de ocorrências por diversas vezes, por exemplo “*aprendi a coser*” repete-se por sete vezes, tornando-se evidente a necessidade e o êxtase que os alunos sentiam por se fazerem ouvir. Todos queriam escrever tudo para, no conselho de turma, poderem falar sobre o mesmo. Não obstante, os alunos registaram, essencialmente, aprendizagens relacionais como “*eu aprendi a ser amiga dos colegas mesmo que eles sejam feios*” (A6, 1.º diário de turma) e aprendizagens extracurriculares “*eu aprendi a costurar*” (A21, 1.º diário de turma).

### 3.2.2.2.º DIÁRIO DE TURMA

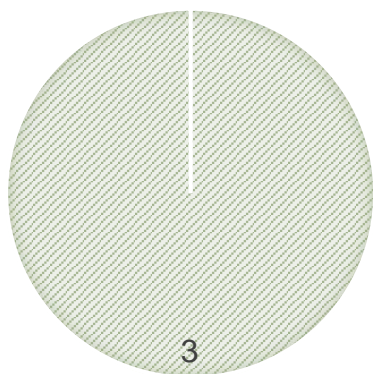
#### O QUE GOSTEI



## O QUE NÃO GOSTEI

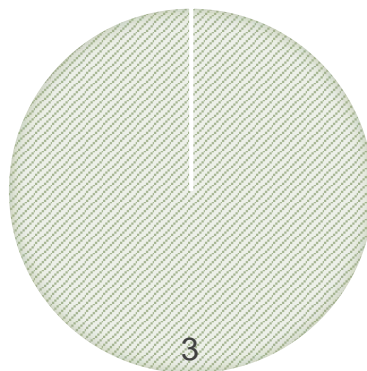
### CONTEXTO

■ intervalo



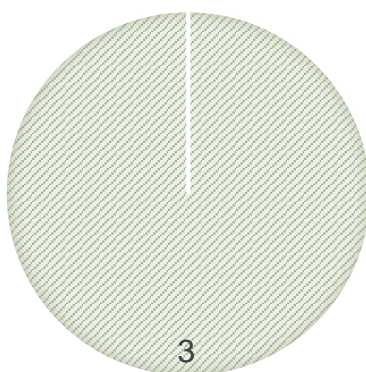
### TEMAS

■ Atitudes dos pares para com o mesmo



### TIPOLOGIA DA INTERVENÇÃO

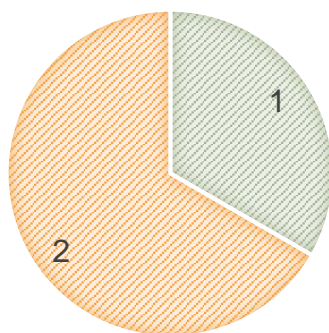
■ Moral



## O QUE APRENDI

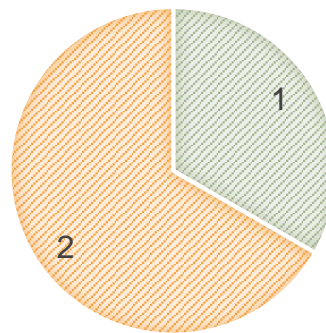
### CONTEXTO

- Sala de aula
- contexto ambivalente



### TEMAS

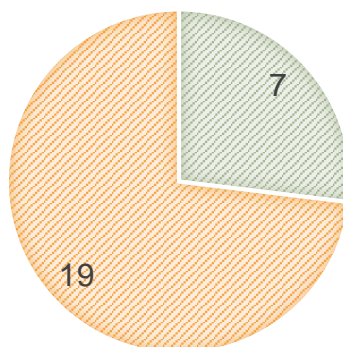
- regras da sala de aula
- aprendizagens relacionais



## PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO DIÁRIO DE TURMA

### PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO DIÁRIO DE TURMA

- Participaram
- Não participaram



### 3.2.2.1. ANÁLISE DO 2.º DIÁRIO DE TURMA

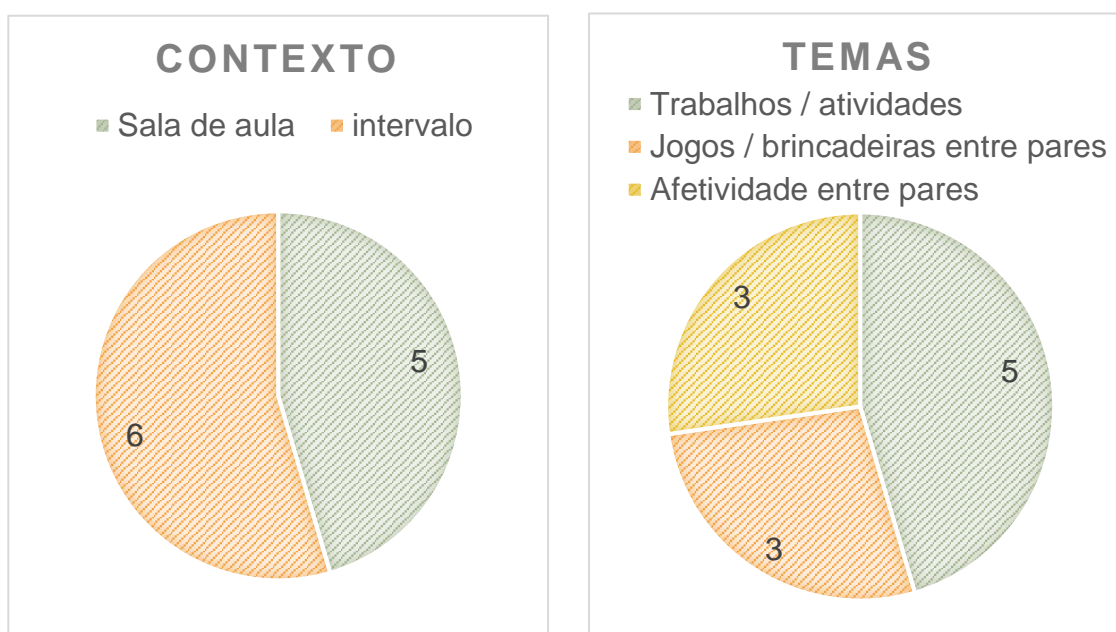
Relativamente ao 2.º diário de turma, este apresentou um decréscimo nas participações dos alunos. No entanto, pode observar-se que a maioria das ocorrências inscritas se passa durante o intervalo, relacionando-se maioritariamente com as relações interpessoais estabelecidas entre os pares.

A coluna do “não gostei” revela, na íntegra, a ocorrência de situações de tipologia moral que, neste caso se relacionam com “agressões verbais” ou com a diminuição de outros, por exemplo “*Eu não gostei quando o A22 me chamou chorona*” (A20, 2.º diário de turma).

Não obstante, apesar do decréscimo verificado na participação dos alunos pode concluir-se que os mesmos foram mais seletivos, não repetindo informações no diário de turma, por exemplo.

### 3.2.3. 3.º DIÁRIO DE TURMA

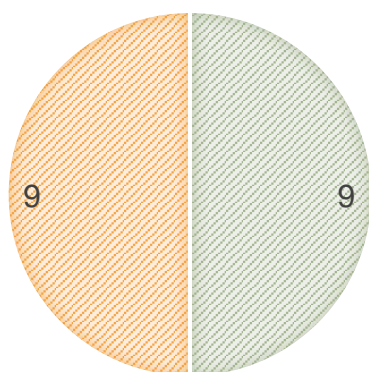
#### O QUE GOSTEI



## O QUE NÃO GOSTEI

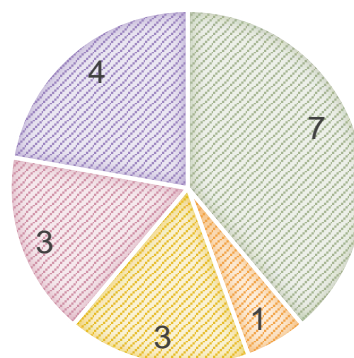
### CONTEXTO

■ Sala de aula ■ intervalo



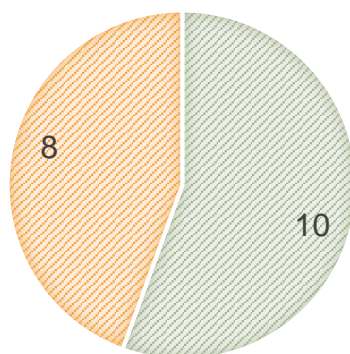
### TEMAS

■ Atitudes dos pares para com o mesmo  
■ Trabalhos / atividades



### TIPOLOGIA DA INTERVENÇÃO

■ Moral ■ Sócio-convencional

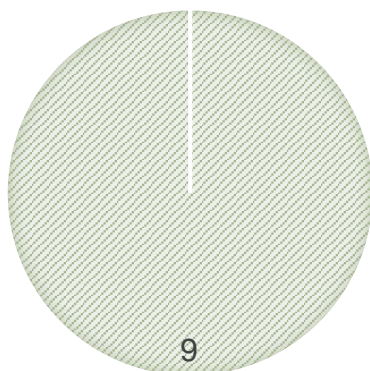




## O QUE APRENDI

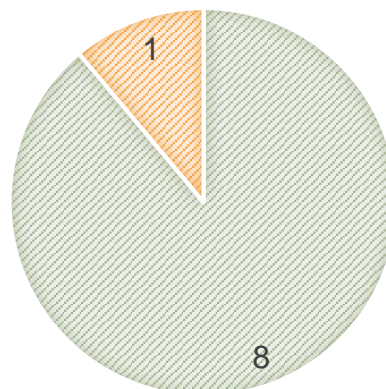
### CONTEXTO

■ Sala de aula



### TEMAS

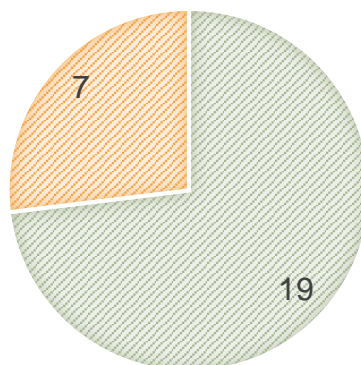
■ regras da sala de aula  
■ aprendizagens extra-curriculares



## TABELA DE PARTICIPAÇÃO

### PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO DIÁRIO DE TURMA

■ Participaram ■ Não participaram



### 3.2.3.1. ANÁLISE DO 3.º DIÁRIO DE TURMA

No terceiro diário de turma registou-se um aumento participativo dos alunos relativamente ao diário de turma anterior. No presente diário de turma registaram-se trinta e cinco inscrições.

Neste diário no que aos contextos de ocorrência das inscrições refere houve um equilíbrio entre o intervalo e a sala de aula. Tal deveu-se ao facto de num dos dias da semana a professora titular ter sido substituída por uma das professoras de apoio.

Outro dos temas mais notórios no diário relaciona-se com a realização de uma atividade extracurricular, contrariando a rotina da sala. Neste contexto, a Expressão Físico-motora, a Expressão Plástica, a Expressão Musical e as Ciências Experimentais eram remetidas para as AEC (Atividades Extra Curriculares) sendo, apenas pontualmente trabalhadas pela professora cooperante. No entanto, a pedido da turma, a docente permitiu que os alunos jogassem futebol durante o tempo letivo. Ação essa que foi muito apreciada pela turma, refletindo-se nas inscrições dos alunos.

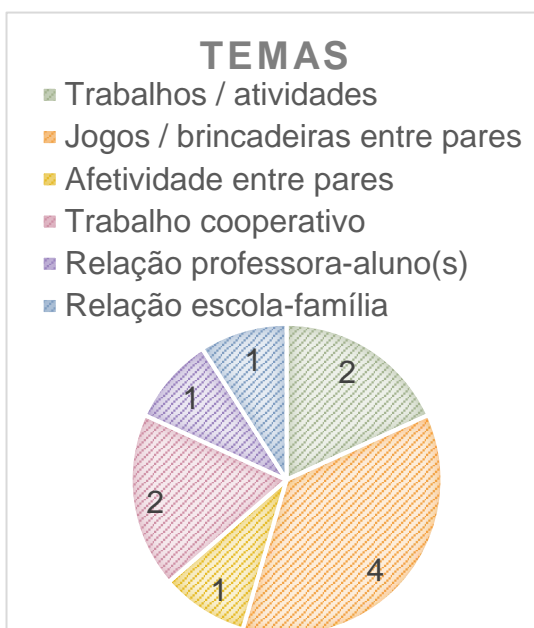
Na coluna do “não gostei” apareceram pela primeira vez diversas intervenções de tipologia sociomoral, por exemplo “*não gostei quando o A15 deitou as minhas folhas para o chão e depois pisaram*” (A24, 3.º diário de turma), “*não gostei quando a A6 e o A7 esconderam o meu lápis e eu tive de fazer queixa à professora.*” (A24, 3.º diário de turma).

No entanto, no que às intervenções de tipologia moral diz respeito, verificou-se um decréscimo dos casos de agressão física e verbal, o que poderá ser resultado de uma maior consciencialização dos alunos perante as suas ações.

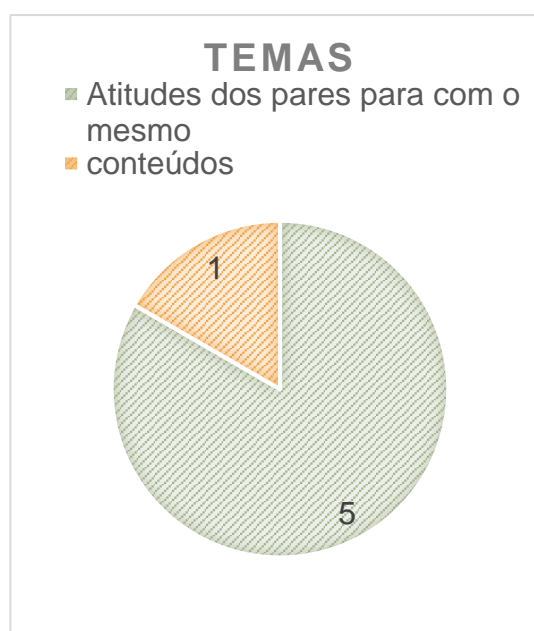
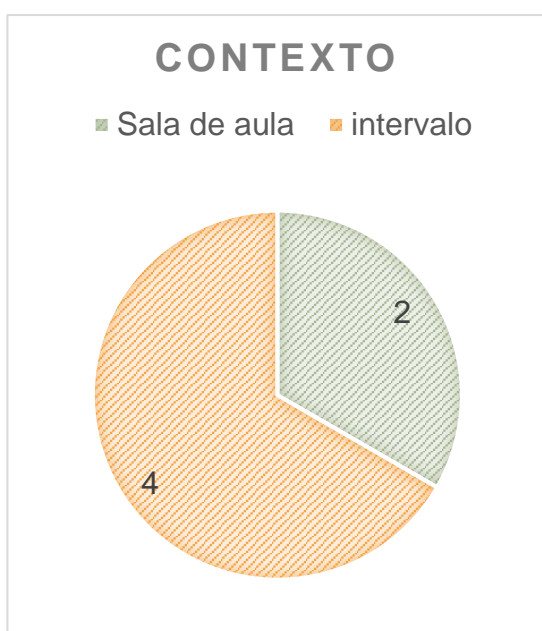
Por fim, importa referir que a repetição de ocorrências, voltou a verificar-se, levando a que durante a realização do conselho de turma tenha insistido na importância da seleção da informação.

### 3.2.4.4.º DIÁRIO DE TURMA

#### O QUE GOSTEI

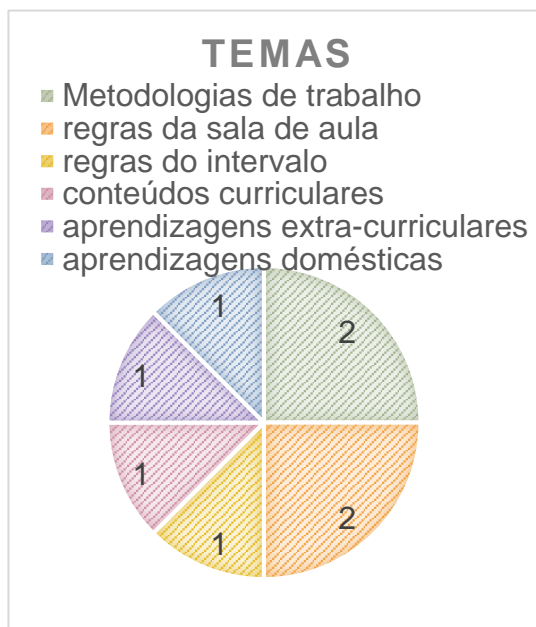


#### O QUE NÃO GOSTEI

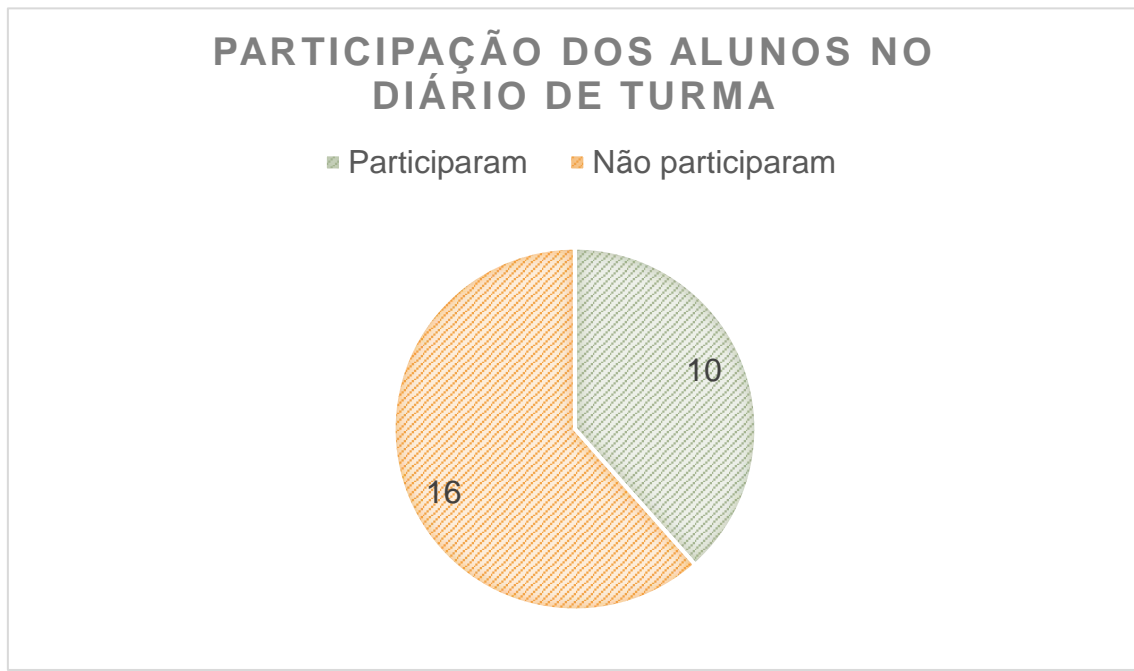




### O QUE APRENDI



### TABELA DE PARTICIPAÇÃO



#### 3.2.4.1. ANÁLISE DO 4.º DIÁRIO DE TURMA

No quarto diário de turma houve, novamente, um decréscimo na participação dos alunos, registrando-se somente 26 intervenções.

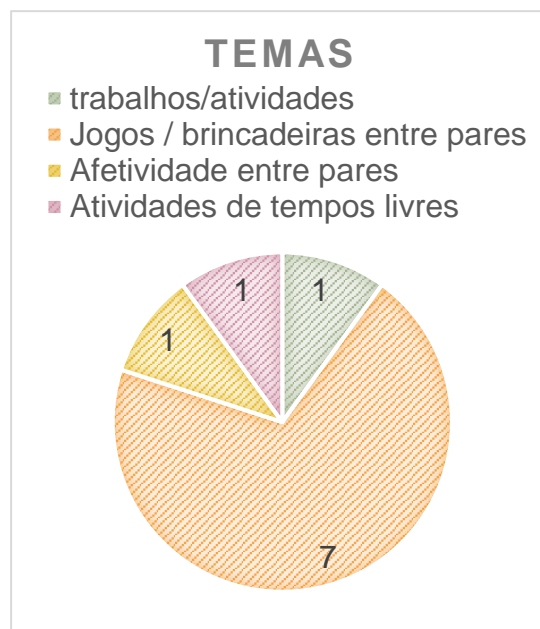
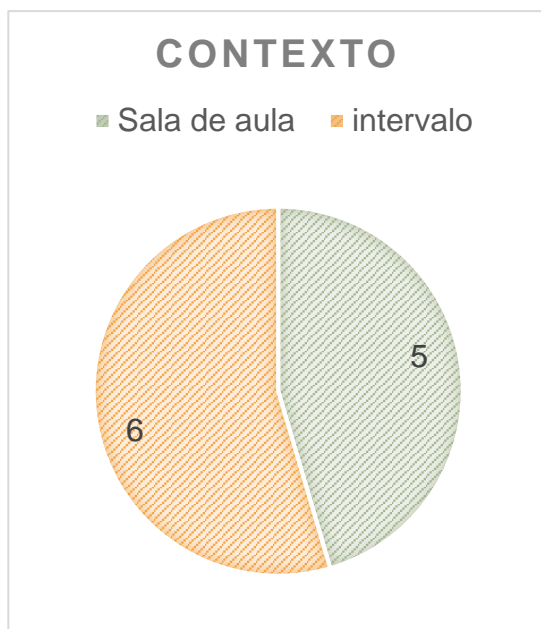
Neste diário de turma os contextos intervalo e sala de aula estiveram, mais uma vez, muito equilibrados.

A alteração dos lugares na sala de aula, constituiu para alguns alunos um acontecimento significativo. Assim, inscrições como “*eu gostei de trabalhar com o A1*” (A26, 4.º diário de turma) ou “*gostei de mudar de lugar e agora estou ao lado da A19*” (A22, 4.º diário de turma), ou relacionados com metodologias de trabalho como por exemplo “*eu aprendi a trabalhar em grupo*” (A11, 4.º diário de turma) foram frequentes neste diário de turma.

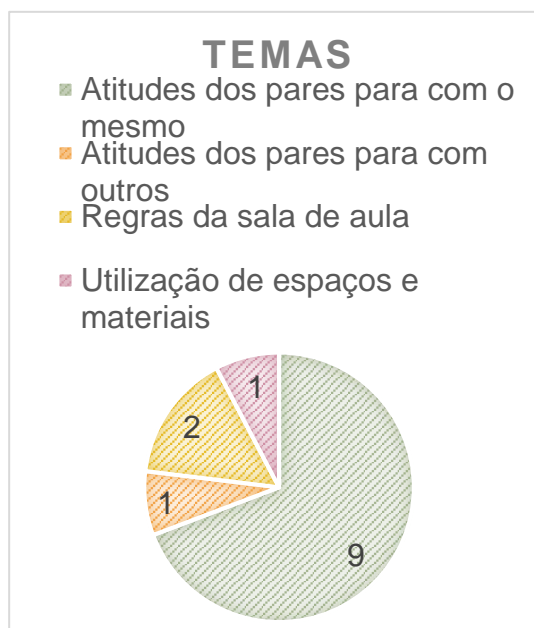
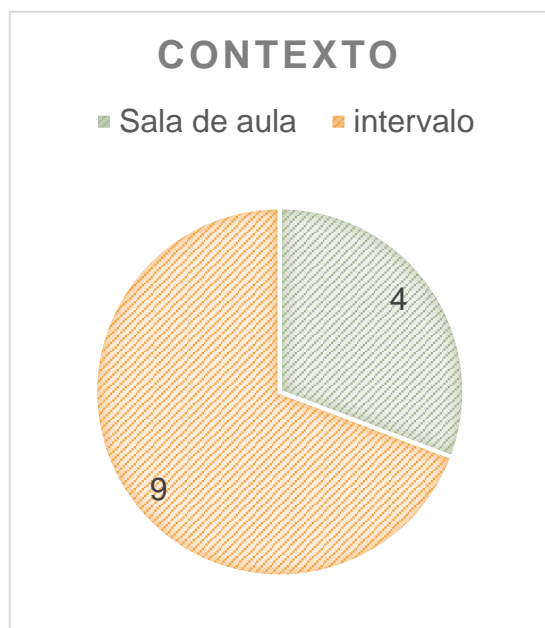
Por fim, no que à coluna do “não gostei” concerne, apesar de existirem intervenções de tipologia moral, apenas uma se relaciona com uma agressão verbal e, não foram registradas ocorrências referentes a agressões físicas mantendo-se o decréscimo verificado no último diário de turma.

### 3.2.5. 5.º DIÁRIO DE TURMA

#### O QUE GOSTEI

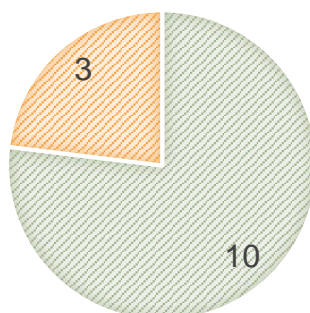


#### O QUE NÃO GOSTEI



## TIPOLOGIA DA INTERVENÇÃO

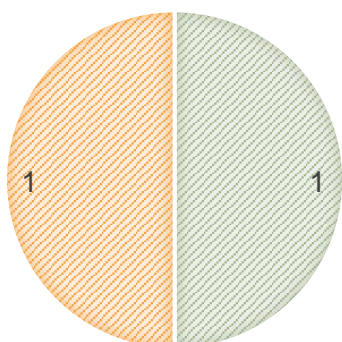
■ Moral ■ Sócio-convencional



## O QUE APRENDI

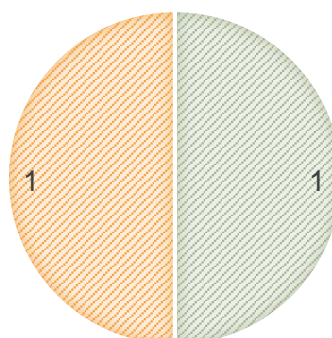
### CONTEXTO

■ Sala de aula  
■ contexto ambivalente



### TEMAS

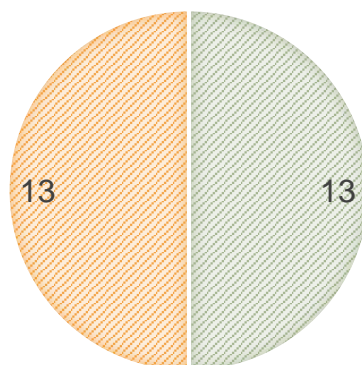
■ regras da sala de aula  
■ aprendizagens relacionais



## TABELA DE PARTICIPAÇÃO

## PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO DIÁRIO DE TURMA

■ Participaram ■ Não participaram



### 3.2.5.1. ANÁLISE DO 5.º DIÁRIO DE TURMA

O quinto diário de turma pautou-se por um decréscimo nas participações dos alunos, no entanto, foi notória a seleção da informação feita pelos alunos, considerando que as intervenções repetidas são diminutas.

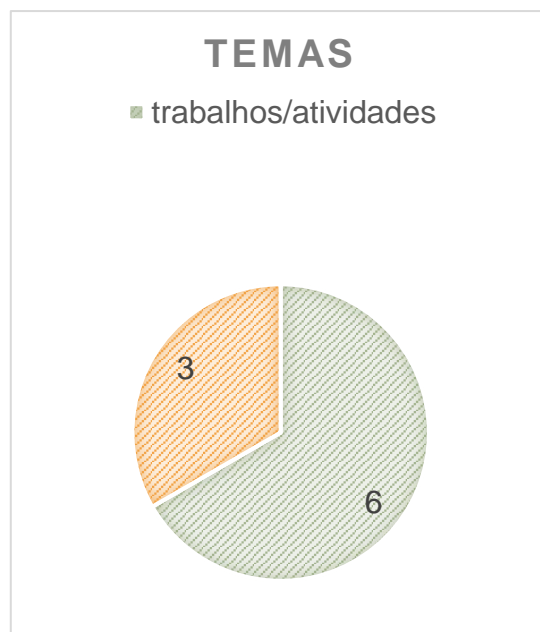
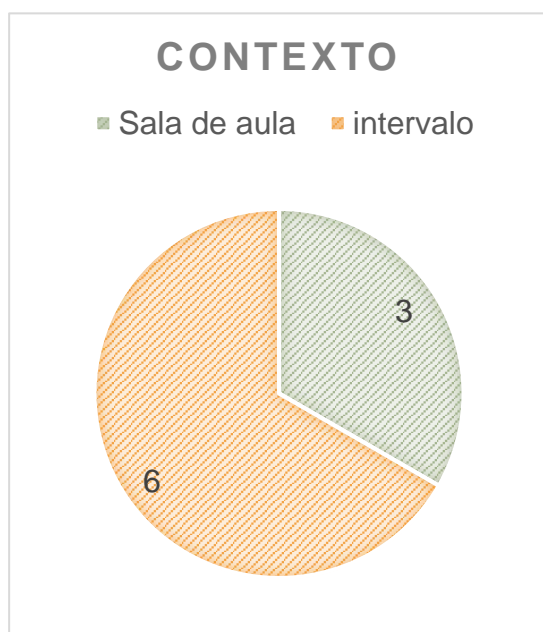
Não obstante, este diário de turma caracterizou-se, essencialmente, pela partilha de acontecimentos relacionados com a interação entre os pares. Destes destaco: “*Eu gostei quando o A7 fez as massagens hu-ga hu-ga*” (A24, 5.º diário de turma), “*eu aprendi que a A21 é uma boa amiga*” (A26, 5.º diário de turma).

Neste diário de turma é, ainda, visível a permanência de um clima de acalmia na turma em que ocorrem problemas de simples resolução não envolvendo agressões físicas ou verbais entre os alunos. Parecendo denotar que os laços desenvolvidos entre os alunos se estão a fortalecer.

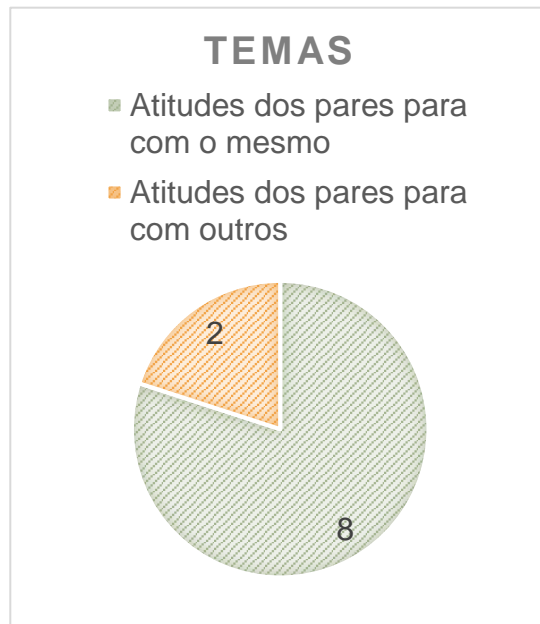
### 3.2.6. 6.º DIÁRIO DE TURMA



### O QUE GOSTEI



### O QUE NÃO GOSTEI





### O QUE APRENDI



### TABELA DE PARTICIPAÇÃO

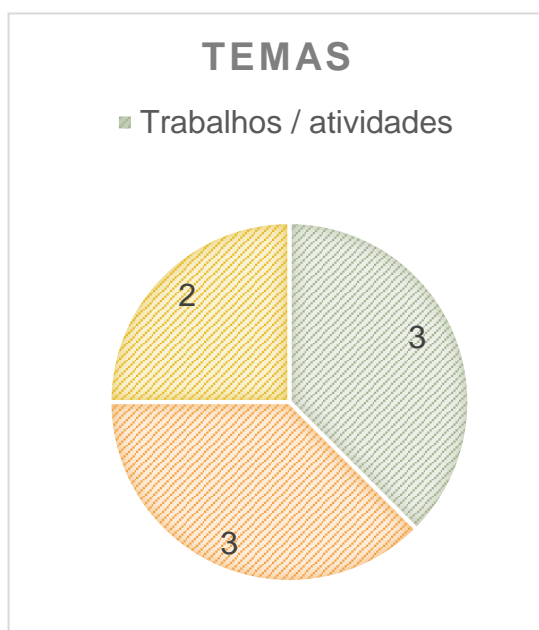
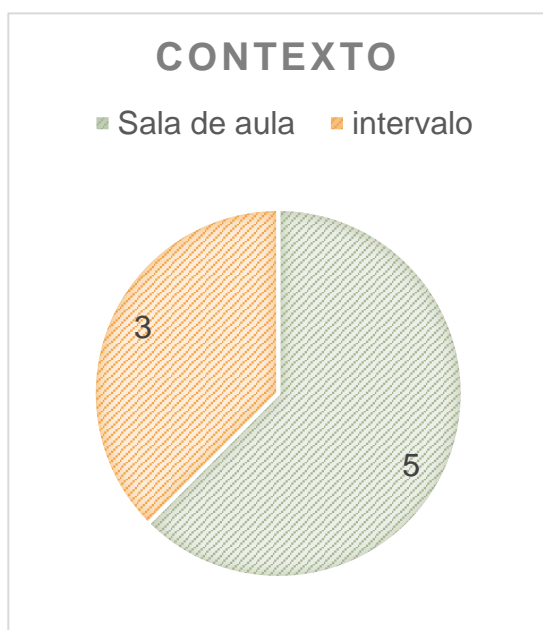


#### 3.2.6.1. ANÁLISE DO 6.º DIÁRIO DE TURMA

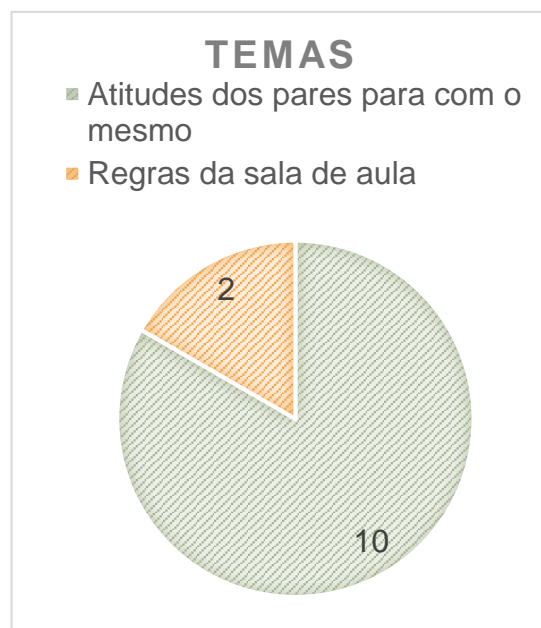
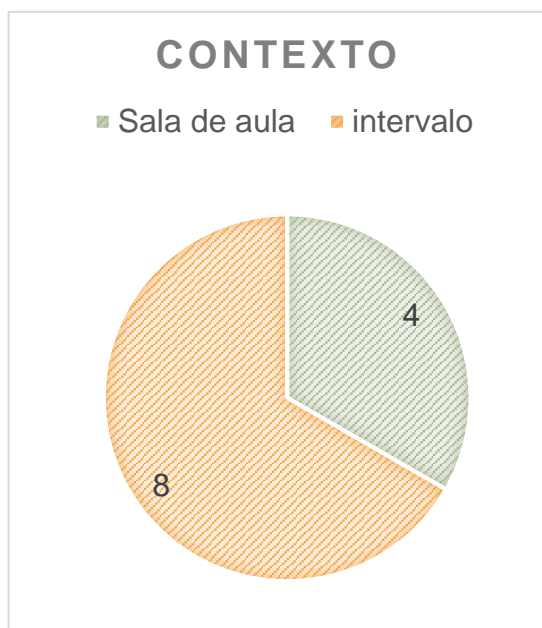
O penúltimo diário de turma caracterizou-se pelo retorno da azáfama à turma. No mesmo, além dos típicos momentos de brincadeira no recreio que parecem ser tão significativos para os alunos, regressaram também as ocorrências de agressões físicas (*“Eu não gostei quando a A26 me empurrou”* (A8, 6.º diário de turma), *“não gostei quando o A10 me aleijou”* (A11, 5.º diário de turma), *“Eu não gostei quando o A10, A15, A14 e A16 começaram a bater-nos, a chatear-nos e a empurrar-nos”* (A18, A19, A11, A2, 5.º diário de turma)).

#### 3.2.7. 7.º DIÁRIO DE TURMA

### O QUE GOSTEI

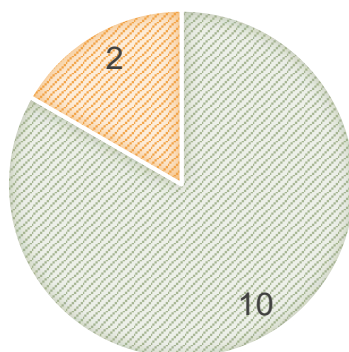


### O QUE NÃO GOSTEI



## TIPOLOGIA DA INTERVENÇÃO

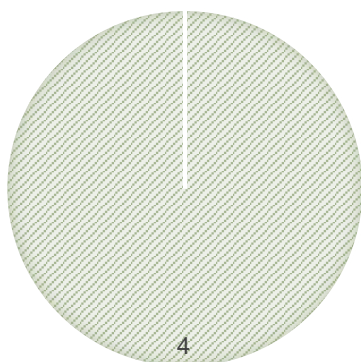
■ Moral ■ Sócio-convencional



## O QUE APRENDI

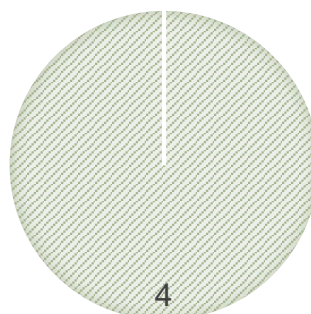
### CONTEXTO

■ Sala de aula

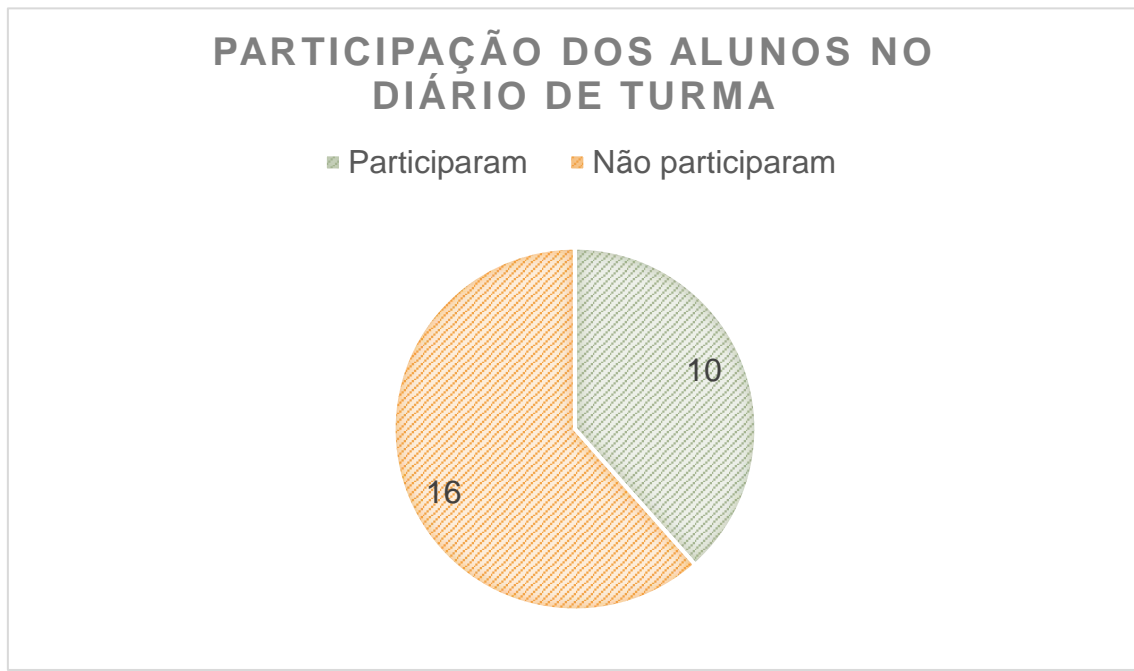


### TEMAS

■ regras da sala de aula



### TABELA DE PARTICIPAÇÃO



#### 3.2.7.1. ANÁLISE DO 7.º DIÁRIO DE TURMA

A realização do último diário de turma reflete o comportamento que a turma adquiriu durante a semana. Pouco participativa, a turma demonstrou-se mais agitada do que o normal, gerando-se atritos entre os colegas que eram resolvidos no momento. Não obstante, também as regras da sala de aula foram frequentemente desrespeitadas, levando a inscrições como a seguinte “*não gostei que todos comesçassem a gritar quando a professora saiu da sala*” (A10, 7.º diário de turma).

Por fim, importa ainda referir que este foi dos diários com menos participação dos alunos.

### 3.3. QUESTIONÁRIO FINAL

A realização de um questionário final como método de avaliação do trabalho prático desenvolvido no contexto surgiu como uma ferramenta essencial ao nível da compreensão do modo como os alunos perceberam o mesmo e analisaram as suas aprendizagens.

A consumação do mesmo surgiu, também, com o intuito de incrementar a participação democrática dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, avaliando o seu próprio trabalho e permitindo-me avaliar o trabalho por mim desenvolvido. Assim, os alunos poderiam manifestar-se livremente, explicando o que aprenderam ou não, possibilitando-me deste modo compreender se a realização deste projeto se refletiu nas aprendizagens dos alunos relativas à aprendizagem dos valores democráticos abordados em sala de aula.

Em resultado do que acima referi, em aula, pedi aos alunos para responderem à seguinte questão “*o que aprendi após falarmos sobre os valores da sociedade nas aulas?*” que, individualmente, escreveram a sua resposta. Analisando minuciosamente as respetivas respostas de cada aluno inseri-as numa tabela, classificando as respostas dos alunos mediante os valores que referiram ter aprendido.

**“O QUE APRENDI APÓS FALARMOS SOBRE OS VALORES DA SOCIEDADE NAS AULAS?”**

ALUNOS	VALORES							
	LIBERDADE	RESPEITO	AMIZADE	TOLERÂNCIA	COMPAIXÃO	AMOR	SUCESSO ESCOLAR	IGUALDADE
A1	X	X	X	X	X	-	-	-
	“Com a liberdade eu aprendi que todos devem ser livres menos as pessoas que fazem mal”	Devemos respeitar os outros	Devemos ser amigos uns dos outros					
A2	X	X	X	X	X	X	-	-
	Nós somos livres para fazer bem ao mundo.		Aprendi a sermos amigos das pessoas que gostam de nós	Aprendi o mesmo que com a compaixão e a não pensar só em mim.	Aprendi a ser boa para os outros e brincar com os meninos de outra cor			
A3	-	-	X	X	-	X	-	-



		Não chamar nomes aos amigos nem lhes bater.	É não pensarmos só em nós mas em toda a gente do mundo. É ser amigo de toda a gente.	É parecido ao valor da amizade mas também é respeitar as pessoas como são.		Aprendi o amor que não é gostarmos de uma pessoa só por ser bonito mas sim se ela ou ele é amiga ou amigo para nós.		
A4	-	X	-	X	X	-	-	-
		Não se deve magoar as pessoas, bater-lhes, chamar-						

		lhes nomes.						
A5	X	X	-	X	X	-	-	-
	É ser livre e bem-educado.							
A6	X	X	-	X	X	-	-	-
	Todas as pessoas devem ser livres	Aprendi a não bater nos colegas	Temos de tratar com carinho e amor os colegas			Não interessa se as pessoas são bonitas ou feias só interessa é trata-las com carinho e respeito.		
A7	X	X	-	X	X	-	-	-

	Todos temos de ter liberdade							
A8	X	X	X	-	X	X	X	-
					Ser bom	Ser amigos dos pais e idosos	Ser bons alunos	
A9	-	X	-	-	-	-	X	-
		Respeitar as pessoas					Ser bom aluno	
A10	X	X	X	X	-	-	-	-
	As pessoas são livres para fazerem o que quiserem.	Não posso interromper as pessoas enquanto falam	Devemos gostar das pessoas	Aprendi a ser bom para toda a gente.				
A11	-	X	-	X	X	-	-	-
		Não falar por cima dos outros		Aprendi a ser boa.	Aprendi que a cor não importa.			

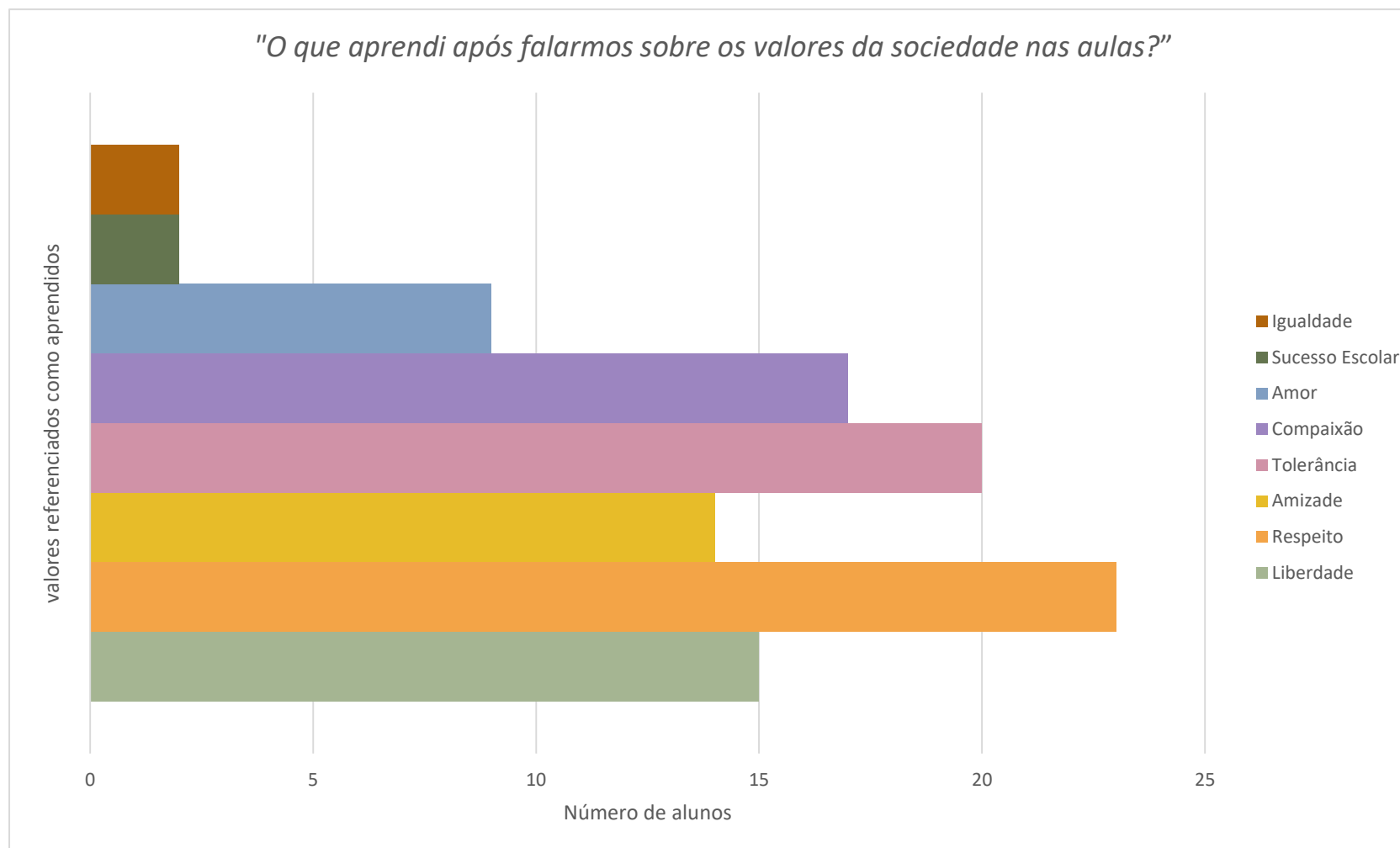
		enquanto falam. Não chamar nomes.						
A12	-	X	-	X	X	X	-	-
		Nunca mais bater nos meus colegas e ter muito respeito por eles						
A13	-	X	X	X	-	-	-	-
		Respeitar os pais, as mães e toda a gente.						
A14	X	X	X	X	-	-	-	-

	O meu país é livre e no nosso país não existe pena de morte. Nós devemos ter muita lei.							
A15	X	X	X	X	-	-	-	-
					Não desrespeitar os colegas por serem diferentes da nossa cor.			
A16	-	X	-	X	X	-	-	-
A17	-	X	-	-	-	-	-	-
		Não falar por cima dos outros						

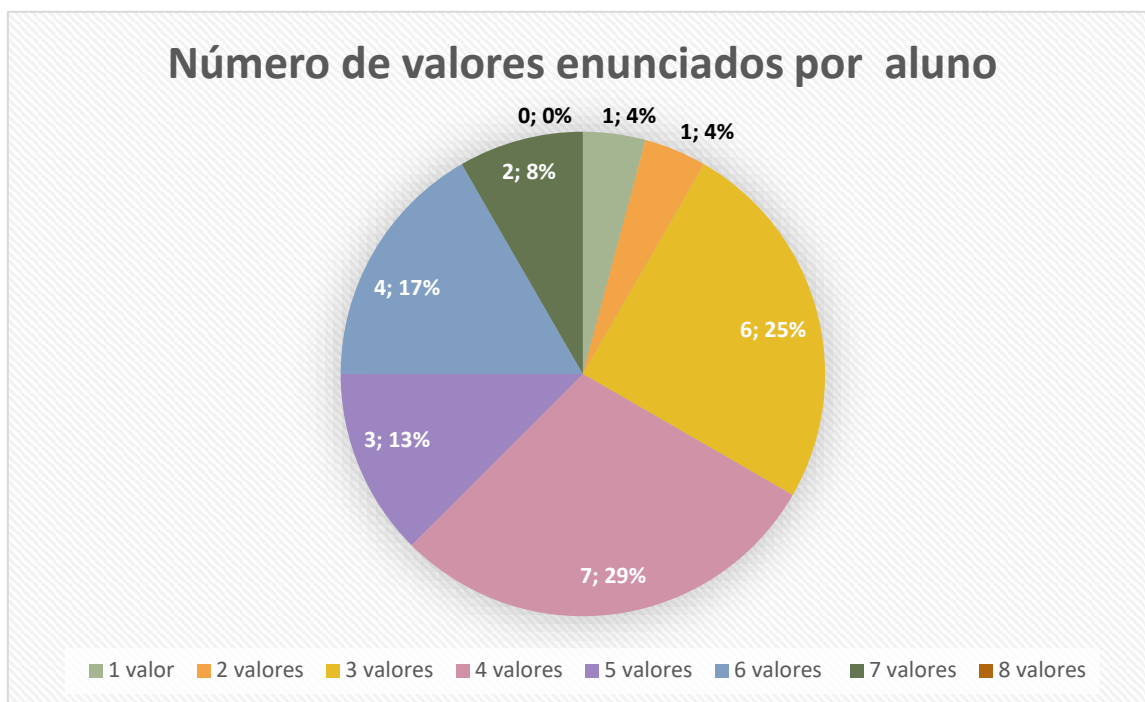
		enquanto falam						
A18	-	X	X	-	X	-	-	-
		Aprendi a respeitar as pessoas que me respeitam						
A19	X	X	X	X	X	X	-	-
A20	X	X	X	X	X	-	-	-
			Agora já sou amiga					
A21	X	X	X	X	X	X	-	X
		Aprendi a ter respeito aos amigos e não ser egoísta.						
A22	X	X	X	X	X	X	-	-

		Aprendi a não chamar mais nomes a ninguém						
A23	X	X	X	X	X	X	-	X
	X	X		X	X	X	-	-
A24		Aprendi que não devo empurrar e chamar nomes nem balançar na cadeira.						
A25	Não realizou							
A26	Não realizou							

Mediante a análise da tabela, baseada na codificação das respostas dos alunos, procedi à realização de um gráfico que permitisse uma interpretação mais intuitiva da mesma, dando origem ao seguinte gráfico:







Através da análise dos instrumentos acima apresentados, pude concluir que os alunos inquiridos, em geral, realizaram aprendizagens significativas no âmbito dos valores sociais e democráticos trabalhados durante a realização do projeto com a turma. De entre os valores referenciados pelos alunos destacam-se os valores do respeito e da tolerância, talvez por terem sido os valores mais trabalhados em sala de aula mediante as abordagens realizadas a partir das obras de literatura para a infância.

Não obstante, a avaliação feita pelos alunos às aprendizagens realizadas durante o projeto, levam-me a constatar que, a implementação de uma maior democracia em sala de aula, aliada à abordagem dos valores democráticos e à crescente participação dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem pode, efetivamente contribuir para o desenvolvimento de competências cívicas, nomeadamente, no âmbito da formação de valores. Tal, deve-se ao facto de apenas oito alunos (33%) terem enumerado três ou menos valores como valores aprendidos, ao contrário do que aconteceu com os restantes 16 alunos participantes no questionário (67%) que referiram ter aprendido quatro ou mais dos oito valores abordados em sala de aula.

Em síntese, a realização do questionário à turma permitiu-me compreender que valores tinham sido mais relevantes para os alunos, bem como

aqueles que os alunos conseguiram reter mediante a abordagem realizada em sala de aula. Deste modo, atendendo à análise acima realizada pude depreender que a realização deste tipo de procedimentos no âmbito da implementação da Educação para a Cidadania constitui uma mais-valia, permitindo aos alunos experienciar a cidadania em sala de aula, formando-se moral e civicamente não só perspetivando a sua vida pessoal, mas, sobretudo a sua vida numa sociedade democrática.

## CAPÍTULO IV:

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O projeto investigativo que agora concluiu revelou-se um processo moroso, exigente e minucioso. Este tinha como objetivo compreender de que modo os conselhos de turma aliados à literatura para a infância poderiam facilitar a compreensão de valores democráticos influenciando, conseqüentemente, o comportamento dos alunos da turma.

Assim, mediante a realização deste projeto consegui compreender a importância real da implementação de uma prática pedagógica que se alicerce na democracia e na formação de cidadãos conscientes. Bem como, a influência que a realização dos conselhos de turma e de uma abordagem aos valores sociais e democráticos pode ter ao nível da formação pessoal e social dos alunos. Considerando que permitem que os alunos reflitam sobre questões do seu quotidiano, resolvam problemas inerentes ao mesmo, comuniquem com os pares, se tornem mais responsáveis pelos seus próprios atos e que desenvolvam a sua autonomia, experienciando a democracia em sala de aula e reconhecendo os valores existentes na sua sociedade.

Deste modo, é-me possível afirmar que a realização dos sete conselhos de turma, bem como a abordagem aos textos e obras de literatura para a infância proporcionaram aquele que considero ter sido o início do ensino da cidadania e dos seus respetivos valores democráticos nesta sala de aula, ocupando agora um espaço de relevo na formação transdisciplinar dos alunos. Tal, permitiu que os docentes com intervenção neste contexto – professora cooperante e professores de apoio - olhassem com outros olhos para a Educação para a Cidadania, não a encarando como uma área da formação menos relevante do que as áreas curriculares formais, como o Português, a Matemática e o Estudo do Meio.

O desenvolvimento destas práticas em sala de aula refletiu-se, também, nos alunos. Os mesmos, na sua maioria, alertaram os seus comportamentos e tornaram-se mais conscientes dos valores sociais e democráticos, sendo que, os identificavam no seu quotidiano, procuravam agir de acordo com os mesmos

e quando tal não acontecia chamavam a atenção os seus pares. Estas práticas também permitiram desenvolver competências ao nível da resolução de problemas, uma vez que, os alunos demonstraram estar mais autónomos no que a tal se concerne. Bem como, competências críticas permitindo-lhes avaliar os seus próprios comportamentos e o comportamento dos seus pares.

Relativamente à participação dos alunos nos diários e conselhos de turma, considero que a adesão ao diário de turma teve maior impacto na turma. Os alunos escreviam os assuntos que gostavam de ver abordados em conselho de turma mas, nem sempre, durante o mesmo conseguiam falar abertamente sobre os mesmos, explicar-se ou sentir-se à vontade para falar perante a turma. O que poderá espelhar a pouca comunicação realizada em momentos de grande grupo neste contexto. Importa referir que durante a realização dos conselhos de turma a intervenção dos adultos foi pontual. Assim, tanto eu como a professora cooperante intervimos só quando foi necessário, ou seja, quando o espaço de discussão não estava a ser respeitado, quando todos os alunos falavam ao mesmo tempo, ou ajudando a relembrar e/ou sintetizar o que tinha sido falado durante o conselho. Esta intervenção limitada teve como o intuito promover a autonomia dos alunos na resolução dos seus problemas.

Ao longo da realização deste projeto foi-me possível observar que os alunos encararam o diário de turma quase como se de um diário pessoal se tratasse, não escrevendo no mesmo só ocorrências do seu dia-a-dia na escola. Pude também aperceber-me que nem sempre tiveram a liberdade para escrever no mesmo sempre que para os mesmos se justificava, ficando alguns tópicos por abordar em conselho de turma. Não obstante, os alunos empenharam-se, mostraram-se interessados aquando da realização dos diários, conselhos de turma e na abordagem às obras literárias, participando nos mesmos com entusiasmo.

Tal como referi anteriormente, considero que a abordagem a estes três instrumentos de trabalho (diários de turma, conselhos de turma e obras de literatura para a infância) em prol da educação para a cidadania constituem uma mais-valia para as escolas e para a sociedade em geral. Tal, se deve ao facto de ter conseguido observar que as competências adquiridas mediante a

realização dos conselhos de turma ou da abordagem a textos literários, se tornaram transversais à sua vida na escola. Assim, os alunos tornaram-se mais responsáveis pelos seus comportamentos e pelos comportamentos dos seus colegas, tornaram-se mais críticos, expressando a sua opinião durante as aulas, relativamente a diferentes temas, nos conselhos e nas aulas dedicadas à abordagem dos valores. Conseguiram também, tornar-se mais respeitosos entre si, respeitando a vez de cada um para falar e respeitando a opinião uns dos outros.

Em síntese, considero que a abordagem utilizada neste projeto me permitiu compreender não só a importância do trabalho desenvolvido no âmbito da educação para a cidadania para a formação pessoal e social dos alunos mas, também, o quão importante é para os seus alunos o professor adotar uma prática pedagógica democrática em que as questões cívicas e a formação cívica dos seus alunos não sejam descuradas. Enquanto futura professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico ou educadora de infância é com toda a certeza que irei continuar a adotar abordagens como a apresentada neste projeto, recorrendo ao conselho de turma, diário de turma e à literatura para a infância para as pôr em prática, não só porque os mesmos constituem uma ferramenta ímpar na formação pessoal e social dos alunos mas, também, porque constituem ferramentas importantíssimas para o trabalho dos professores e educadores, permitindo-lhes não só conhecer melhor os seus alunos e aquilo que sentem mas, também, conhecerem melhor as suas próprias práticas, avaliando-se e refletindo sobre as mesmas, perspetivando a sua alteração em prol do pleno bem-estar e desenvolvimento dos seus alunos.

#### 4.1. O QUE ESTÁ POR FAZER

A realização do presente projeto permitiu-me refletir afincadamente sobre o estado atual da Educação para a Cidadania nas escolas. Assim, pude compreender que, apesar de a Educação para a Cidadania estar regulamentada e pensada quer pelo Ministério da Educação quer pelo Conselho da Europa, no

terreno esta área de formação pessoal e social se encontra ainda pouco desenvolvida.

Questionei-me muitas vezes sobre o *porquê* de existir esta disparidade entre o que está regulamentado e o que acontece na realidade das salas de aula. Podendo aperceber-me que não existe um único fator, mas um conjunto de fatores que influenciam esta relação, dos quais destaco *handicaps* na formação dos professores, a rigidez do currículo e a sobrevalorização da avaliação sumativa.

Considero que a formação dos professores está no centro desta irregularidade pedagógica, estando no cerne das minhas reflexões questões como as que apresento em seguida:

- ↳ Estarão os professores a ser formados para exercerem autonomamente práticas democráticas em que a Educação para a Cidadania seja, efetivamente, uma área de destaque?
- ↳ Poderão os professores aprender o *know how* inerente às possíveis pedagogias e práticas a exercer em sala de aula em prol da Educação para a Cidadania em Unidades Curriculares pouco relacionadas com o contexto prático?
- ↳ Poderá a formação de professores estar diretamente relacionada com a prática pedagógica de cada docente?

No entanto, não poderia esquecer-me que esta relação não pode nem deve estar somente relacionada com a formação exercida no ensino superior atual mas, também, com a exígua formação continua adotada por muitos dos docentes do nosso país. Será que após trinta ou quarenta anos de carreira os professores ainda quererão atualizar as suas práticas? Quererão estes professores inovar ou marcar pela diferença? São também questões que me parecem pertinentes e que surgiram não só em conversas informais com professores do contexto de estágio, mas, também mediante o que pude observar nos diversos contextos de estágio que frequentei até então. Assim, parece-me que a resposta para qualquer uma das duas últimas questões será negativa, pelo

que pude observar e tomar conhecimento nos diferentes contextos, grande parte dos professores acomodam-se às práticas pedagógicas que adotaram no início das suas carreiras, tal como se acomodam às rotinas e aos materiais utilizados em sala de aula, mas, será que toda esta ação rotineira beneficiará os alunos?

A rigidez do currículo atual é referenciada pelos professores como o fator fulcral para a restrição dos momentos de sala de aula às áreas curriculares do Português, Matemática e Estudo do Meio, mas, será que o currículo não prevê a abordagem de outras áreas de formação formais ou não formais? Será que o currículo não dá liberdade para que cada docente consiga gerir o seu tempo letivo? No entanto, a par com esta aparente rigidez do currículo parece-me que a sobrevalorização das áreas de aprendizagem formais em prol da realização de uma avaliação sumativa constitui também um fator válido para a existência desta disparidade e para a fraca implementação de uma Educação para a Cidadania nas salas de aula.

Assim, questiono-me se estes fatores não estarão todos relacionados. Será que a diminuta implementação da Educação para a Cidadania nas salas de aula não é fruto de *handicaps* que remontam à formação dos docentes que, justificam a falta de práticas inerentes à formação pessoal e social dos alunos com o currículo, não relacionando as mesmas com a falta de ferramentas pedagógicas ou, inclusive, de conhecimentos relativos a esta área de formação, e por isso se refugiam no currículo formal, em cumprir o programa das áreas curriculares de Português, Estudo do Meio e Matemática, camuflando a negligência exercida na formação pessoal e social dos alunos com a apresentação de trabalhos físicos, visíveis, palpáveis, avaliáveis.

Em síntese, considero que apesar de todos os esforços que têm vindo a ser feitos é preciso persistir e reforçar a ação desenvolvida junto dos estabelecimentos escolares, é preciso consciencializar os docentes da importância desta área de formação para a capacitação dos nossos alunos que são, também eles, cidadãos. É preciso munir os docentes de ferramentas pedagógicas e conhecimentos teóricos que lhes transmitam a confiança necessária para agregarem a Educação para a Cidadania às suas práticas pedagógicas permitindo-lhes formar cidadãos democráticos, autónomos,



conscientes dos seus direitos e deveres, ao invés de negligenciar a formação dos seus alunos em competências tão fundamentais como as pessoais e sociais que lhes permitem viver em comunidade, em democracia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização curricular do ensino básico: Princípios, medidas e implicações: Decreto Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro*. Lisboa: Departamento de Educação Básica - Ministério da Educação e Ciência.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Arendt, H. (2005). *Entre o passado e o futuro* (5 ed.). (M. W. Barbosa, Trad.) São Paulo: Perspectiva.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura infantil e leitores*. Braga: Edição Universidade do Minho.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. Em J. Barroso(org), *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação - Um Guia para Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Benítez, L. (2014). *Educar e aprender com valores*. Espanha: Bookout.
- Bento, P. (2000). *Curriculo e Educação para a Cidadania: reflexão a partir do processo de desenvolvimento curricular da área de formação pessoal e social no âmbito da reforma educativa portuguesa dos anos 80-90*. Braga: Universidade do Minho.

- Bettencourt, A. M. (2009). Cidadania: Políticas e práticas - desencontros. Em M. d. Sanches(org.), A. Seíça, A. M. Bettencourt, F. Veiga, I. Davies, J. Pintassilgo, . . . R. Vieira, *A escola como espaço social - leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 69-94). Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boléo, A. (2012). *Todos diferentes, todos iguais: um percurso de aproximação pela semelhança*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Lisboa.
- Brezinka, W. (1990). *La educacion en una sociedad em crisis*. Madrid: NARCEA, S.A. Ediciones.
- Caetano, A. P. (2007). Mediação de conflitos - o estudo de um caso de assembleias de turma, pela investigação-ação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41, 101-118.
- Calado, S. d., & Ferreira, S. C. (2005). Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. Obtido de [www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf)
- CANDIDO, A. (2002). A literatura e formação do Homem. Em *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34.
- Cantarelli, A. P. (2006). *Literatura Infantil: Instrumento educacional*. Obtido de UFMS: [www.unifra.br/eventos/.../2006/.../LITERATURA%20INFANTILpdf](http://www.unifra.br/eventos/.../2006/.../LITERATURA%20INFANTILpdf)

- Cardona(coord.), M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2011). *Guião de Educação, Género e Cidadania - 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.  
doi:380772/14
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didática* (1.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Moderna.
- Conselho da Europa. (2001). *Educação para a Cidadania democrática – relatório final do grupo português de acompanhamento*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Constituição da República Portuguesa - VII Revisão Constitucional. (2005). Portugal. Obtido de <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture - living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Crick, B. (2000). *Cidadania: Relatório Crick 1998* (Vol. 93). Londres: Instituto da Defesa Nacional.

Cunha, I. (2016/2017). Plano de Trabalho de Turma. Almada, Setúbal.

Davies, I. (2009). Citizenship education: problems and possibilities. Em M. d. Sanches(org.), A. Seíça, A. M. Bettencourt, F. Veiga, I. Davies, J. Pintassilgo, . . . R. Vieira, *A escola como espaço social: leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 35-50). Porto: Porto Editora.

Despacho n.º 6173/2016. (10 de maio de 2016). *Diário da República*, 2.ª série, 90, 14676. Obtido de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/2016\\_despacho6173.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/2016_despacho6173.pdf)

Despain, B. C., Livingston, M. J., & McClain, B. R. (1995). Assessing the consistency between teachers – philosophies and educational goals education. *Education*, 116, 214.

Dewey, J. (1994). A necessidade de uma filosofia da educação. *Cadernos de educação de infância*, 30, pp. 4-8.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Durkheim, É. (2003). *Éducacion y sociologia*. Barcelona: Península.

(2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Direção-Geral de Educação e Ciência. Obtido de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania.pdf)

Figueiredo, I. (1999). *Educar para a Cidadania* (1.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições ASA.  
doi:140996/99

Folque, A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, pp. 5-12.

Gibbs, L. J., & Earley, E. J. (1994). *Using Children's Literature To Develop Core Values*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Grün, M. (1996). *Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papirus.

Guerra, M. Á. (2003). *No coração da escola - Estórias sobre a educação*. Porto: Asa Editores.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Igea, D., Augustín, J., Beltrán, A., & Martín, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción* (2<sup>a</sup> ed.). Madrid: Morata.

Lei de Bases do Sistema Educativo. (14 de Outubro de 1986). *Diário da República*, 237, 3067-3081. Obtido de

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei\\_base\\_s\\_do\\_sistema\\_educativo\\_46\\_86.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_base_s_do_sistema_educativo_46_86.pdf)

Leif, J. (1976). *Vocabulário técnico e crítico da Pedagogia e das Ciências da Educação*. Lisboa: Editorial Notícias.

Leleux, C. (2006). *Educar para a cidadania: valores e orientações dos 5 aos 14 anos* (1.<sup>a</sup> ed.). (E. Rodrigues, Trad.) Vila Nova de Gaia: Gailivro. doi:241837/06

Lourenço, S. C. (2014). *Construção de regras para o funcionamento democrático da sala de aula*. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Louseiro, M. (2011). Contributos da prática de Conselho de Cooperação Educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos. *Escola Moderna - Revista do Movimento da Escola Moderna*, 39, 12-40.

Marques, R. (1997). *Educação Social na Escola Básica: modelos e métodos* (Vol. 134). Lisboa: Livros Horizonte. doi:115602/97

Marshall, T. (2009). "Citizenship and social class". Em J. Manza, & M. Sauder(orgs.), *Inequality and Society* (pp. 148-154). Nova Iorque: W.W. Norton and Co.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

McGettrick, B. (1995). *Values and educating the whole person*. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum.



- Medeiros, E. (2006). *Educar, Comunicar e Ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.
- Ministério da Educação. (1991). *Modelo do Movimento da Escola Moderna*.  
Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna*, 1, 27-30.
- Niza, S. (Janeiro/Março de 1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna - Revista do Movimento da Escola Moderna*, 1, 27-30.
- Niza, S. (2003). Editorial. *Escola Moderna*, 17 (5).
- Nunes, C. (1987). *O valor da Cooperação Educativa na Educação Moral*. Lisboa: ISPA.
- Oliveira, B. A. (2009). *Histórias infantis e formação dos valores morais*.  
Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Oliver, D., & Heater, D. (1994). *The foundations of citizenship*. Harlow: Harvester Wheatsheaf.
- Pacheco, J. (jul./dez. de 2000). A Educação para a Cidadania: o espaço curricularmente adiado. *Teias*, pp. 99-133.
- Pereira, J. P. (2 de Maio de 2002). "Valores primários, posturas secundárias".  
*Público*.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia* (1.<sup>a</sup> ed.). (L. Cabral, Trad.) Lisboa: ASA Editores. doi:180275/02
- Pires, J. (2003). O planeamento do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 5(17), 23-66.

- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Praia, M. (1991). *Desenvolvimento pessoal e social* (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições ASA. doi:44786/91
- Praia, M. (1999). *Educação para a Cidadania: Teoria e Práticas* (1.<sup>a</sup> ed., Vol. 46). Lisboa: Edições ASA. doi:140955/99
- Praia, M. (1999). *Educação para a cidadania: Teorias e Práticas* (1.<sup>a</sup> ed., Vol. 46). Lisboa: Edições ASA. doi:140955/99
- Rosa, J. C. (1998). Educação para os valores. *Colóquio: Educação e Sociedade* (pp. 131-146). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sacristán, J. G. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições ASA.
- Santos, L. C. (2003). *A Educação Nova, a Escola Moderna e a Construção da Pessoa : Desenvolvimento, Cidadania, Educação e Liberdade*. Universidade Nova de Lisboa, Departamento de Ciências da Educação, Lisboa.
- Santos, M. B. (2000). Educação para a Cidadania em Portugal. (2.<sup>a</sup>, Ed.) *Revista Nação e Defesa*, N.º 93, 53-61. Obtido de [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/1441/1/NeD093\\_MariaEmiliaBrederodeSantos.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/1441/1/NeD093_MariaEmiliaBrederodeSantos.pdf)
- Sarramona, J. (1993). *Como entender e aplicar a democracia na escola* (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas. doi:72715/93

- Scottish Consultative Council on the Curriculum. (1991). *Values in education: An SCCC paper for discussion and development*. Dundee: SCCC.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do MEM. *Escola Moderna*, n.º 35 (5ª série), 42-47.
- Serralha, F., Pinto, M. A., Pereira, M. G., Felícia, M. H., & Niza, S. (1992). *Formação pessoal e social: o diário de turma e o conselho*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Silva, V. M. (1981). Nótula sobre o conceito de literatura infantil. Em D. G. Sá(Ed.), *A Literatura Infantil em Portugal* (pp. 9-15). Braga: Edições da Editorial Franciscana.
- Soares, L. V., & Maia, M. (2004). *Cidadania e Competências essenciais*. Génova: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sousa, A. B. (2001). *Educação em Valores*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Sousa, A. B. (2001). *Educação moral na Pré-Escolaridade e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: LIDEL.
- Tedesco, J. (1999). *O Novo Pacto Educativo, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em Educação* (4 ed.). (A. R. Lopes, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global - preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília.

Vieira, F. (2004). O diário de turma como instrumento curricular para a construção social da moralidade: os juízos sociais de crianças e adultos sobre incidentes negativos da vida em grupo. *Escola Moderna*, 5-28.

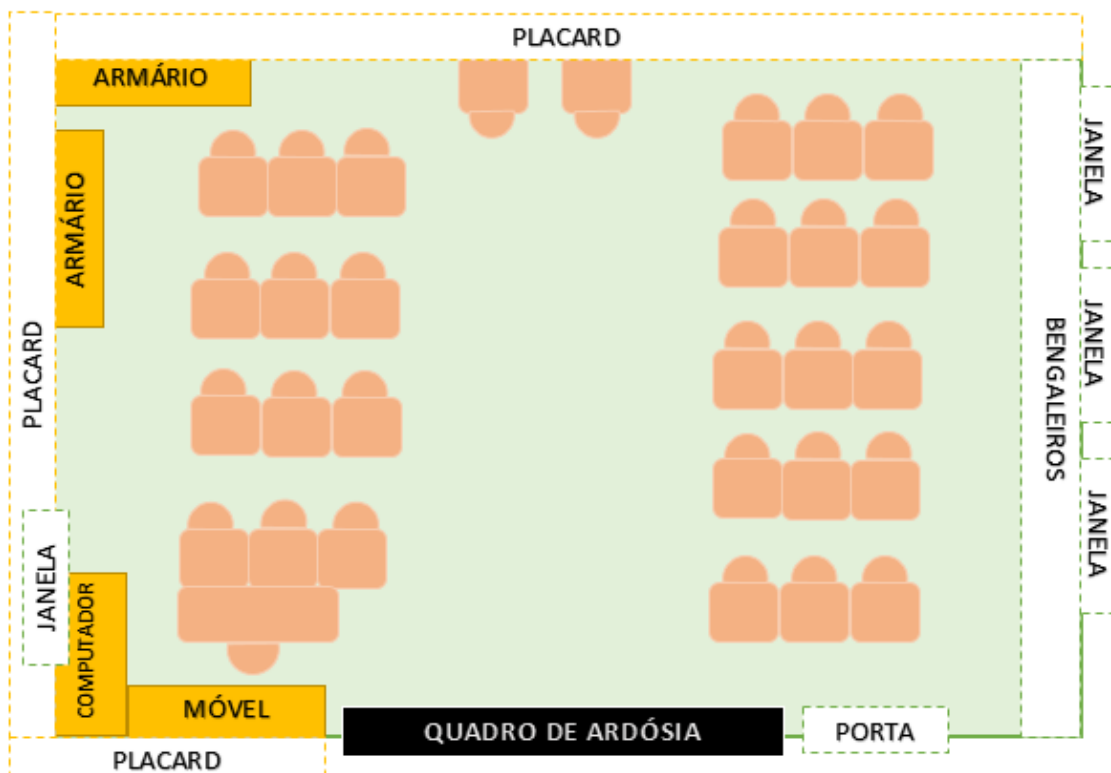
Vieira, R. (2009). Entre o particular e o universal: A escola e a construção da cidadania glocal. Em M. d. Sanches(org.), A. Seica, A. M. Bettencourt, F. Veiga, I. Davies, J. Pintassilgo, . . . R. Vieira, *A escola como espaço social - leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 23-34). Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. (B. A. Neves, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

## ANEXOS

## ANEXOS

### ANEXO I – PLANTA DA SALA DE AULA



### ANEXO II – TABELA DE ANÁLISE DO 1.º DIÁRIO DE TURMA

O QUE GOSTEI		
ALUNOS	Contextos	Temas
A1	Não efetuou registros	
A2	Intervalo	Relacionamento entre pares (afetividade)
	Intervalo	Relacionamento entre pares (afetividade)
	Extra-escola	ATL
A3	Não efetuou registros	
A4	Intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
A5	Não efetuou registros	
A6	Intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)

<b>A7</b>	intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
<b>A8</b>	Não efetuou registros	
<b>A9</b>		
<b>A10</b>		
<b>A11</b>		
<b>A12</b>		
<b>A13</b>		
<b>A14</b>	intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
<b>A15</b>	Intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
<b>A16</b>	intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
	Intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
<b>A17</b>	Não efetuou registros	
<b>A18</b>		
<b>A19</b>	Intervalo	Relacionamento entre pares (afetividade)
	Sala de aula	Relacionamento entre pares (afetividade)
<b>A20</b>	Não efetuou registros	
<b>A21</b>		
<b>A22</b>	Sala de aula	Aprendizagens
<b>A23</b>	Não efetuou registros	
<b>A24</b>		
<b>A25</b>		
<b>A26</b>	Sala de aula	Trab./atv. Realizados durante a rotina

O QUE NÃO GOSTEI			
ALUNOS	Contextos	Temas	Tipologia da intervenção
A1	Não efetuou registos		
A2	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
A3	Não efetuou registos		
A4			
A5			
A6	Intervalo	Atitudes dos pares para com o outro	Moral
A7	Não efetuou registos		
A8			
A9			
A10	Intervalo	Atitudes dos pares para com o outro	Moral
	Intervalo	Atitudes dos pares para com o outro	Moral
A11	Não efetuou registos		
A12			
A13	Sala de aula	Regras da sala de aula	Sociomoral
A14	Não efetuou registos		
A15			
A16			
A17			
A18			
A19	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
A20	Não efetuou registos		
A21	Casa		



<b>A22</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
	Sala de aula	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
	Sala de aula	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
<b>A23</b>	Não efetuou registros		
<b>A24</b>			
<b>A25</b>			
<b>A26</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral

O QUE APRENDI		
ALUNOS	Contextos	Temas
<b>A1</b>	Não efetuou registros	
<b>A2</b>	Sala de aula	Aprendizagens extracurriculares
<b>A3</b>	Não efetuou registros	
<b>A4</b>		
<b>A5</b>		
<b>A6</b>	Relação com o outro	Aprendizagens relacionais
<b>A7</b>	Sala de aula	Regras da sala de aula
<b>A8</b>	Não efetuou registros	
<b>A9</b>		
<b>A10</b>	Sala de aula	Regras da sala de aula
<b>A11</b>	Relação com o	Aprendizagens relacionais

	outro	
	Casa	Aprendizagens domésticas
<b>A12</b>	Não efetuou registos	
<b>A13</b>		
<b>A14</b>	Auto conhecimento	
<b>A15</b>	Sala de aula	Aprendizagens extra-curriculares
<b>A16</b>	Não efetuou registos	
<b>A17</b>		
<b>A18</b>		
<b>A19</b>	Sala de aula	Aprendizagens extra-curriculares
	Relação com o outro	Aprendizagens relacionais
	Relação com o outro	Aprendizagens relacionais
<b>A20</b>	Não efetuou registos	
<b>A21</b>	Sala de aula	Aprendizagens Extra curriculares Relacionais
	Intervalo	Jogos/brincadeiras (regras)
<b>A22</b>	Sala de aula	Aprendizagens extra-curriculares
<b>A23</b>	Sala de aula	Aprendizagens extra-curriculares
<b>A24</b>	Não efetuou registos	
<b>A25</b>		
<b>A26</b>	Sala de aula	Aprendizagens extra-curriculares

# ANEXO III – TABELA DE PARTICIPAÇÃO NO 1.º DIÁRIO DE TURMA

## TABELA REFERENTE AO TOTAL DE PARTICIPAÇÕES NO DIÁRIO DE TURMA

ALUNOS	NÚMERO DE REGISTOS
A1	
A2	5
A3	
A4	1
A5	
A6	3
A7	2
A8	
A9	
A10	3
A11	2
A12	
A13	1
A14	2
A15	2
A16	2
A17	
A18	
A19	7
A20	
A21	3
A22	6
A23	1
A24	
A25	
A26	
15 ALUNOS	
44 REGISTOS	

# ANEXO IV – TABELA DE ANÁLISE DO 2.º DIÁRIO DE TURMA

O QUE GOSTEI		
ALUNOS	Contextos	Temas
A1	Não efetuou registros	
A2		
A3		
A4		
A5		
A6		
A7		
A8		
A9		
A10		
A11	intervalo	Relacionamento entre pares (afetividade)
A12	Não efetuou registros	
A13	intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
A14	Não efetuou registros	
A15	intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
A16	Não efetuou registros	
A17	Casa	Acontecimentos pessoais
A18	Não efetuou registros	
A19		
A20		
A21		
A22		
A23	Sala de aula	Avaliações

	intervalo	Relacionamento entre pares (afetividade)
<b>A24</b>	Não efetuou registros	
<b>A25</b>		
<b>A26</b>		

O QUE NÃO GOSTEI			
ALUNOS	Contextos	Temas	Tipologia da intervenção
<b>A1</b>	Não efetuou registros		
<b>A2</b>			
<b>A3</b>			
<b>A4</b>			
<b>A5</b>			
<b>A6</b>			
<b>A7</b>			
<b>A8</b>			
<b>A9</b>			
<b>A10</b>			
<b>A11</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
<b>A12</b>	Não efetuou registros		
<b>A13</b>			
<b>A14</b>			
<b>A15</b>			
<b>A16</b>			
<b>A17</b>			
<b>A18</b>			
<b>A19</b>			
<b>A20</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral

<b>A21</b>	Não efetuou registros		
<b>A22</b>			
<b>A23</b>			
<b>A24</b>			
<b>A25</b>			
<b>A26</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral

O QUE APRENDI		
ALUNOS	Contextos	Temas
<b>A1</b>	Não efetuou registros	
<b>A2</b>		
<b>A3</b>		
<b>A4</b>		
<b>A5</b>		
<b>A6</b>		
<b>A7</b>		
<b>A8</b>		
<b>A9</b>		
<b>A10</b>		
<b>A11</b>	Relação com o outro	Aprendizagens relacionais
	Relação com o outro	Aprendizagens relacionais
<b>A12</b>	Não efetuou registros	
<b>A13</b>		
<b>A14</b>		
<b>A15</b>		
<b>A16</b>		
<b>A17</b>		
<b>A18</b>		
<b>A19</b>		
<b>A20</b>	Sala de aula	Regras da sala de aula

<b>A21</b>	Não efetuou registros
<b>A22</b>	
<b>A23</b>	
<b>A24</b>	
<b>A25</b>	
<b>A26</b>	

## ANEXO V – TABELA DE PARTICIPAÇÃO NO 2.º DIÁRIO DE TURMA

**TABELA REFERENTE AO TOTAL DE PARTICIPAÇÕES NO DIÁRIO DE TURMA**

ALUNOS	NÚMERO DE REGISTOS
A1	
A2	
A3	
A4	
A5	
A6	
A7	
A8	
A9	
A10	
A11	4
A12	
A13	1
A14	
A15	1
A16	
A17	1
A18	
A19	
A20	2
A21	
A22	
A23	2
A24	
A25	
A26	
<b>TOTAL</b> <b>Nº TOTAL DE ALUNOS - 26</b>	<b>7 ALUNOS</b> <b>12 REGISTOS</b>



# ANEXO VI – TABELA DE ANÁLISE DO 3.º DIÁRIO DE TURMA

O QUE GOSTEI		
ALUNOS	Contextos	Temas
A1	Não efetuou registros	
A2		
A3	Sala de aula	Trab./atv. Realizados durante a rotina
A4	Intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
A5	Intervalo	Relacionamento entre pares (afetividade)
	Intervalo	Relacionamento entre pares (afetividade)
A6	Não efetuou registros	
A7	Intervalo	Trab./atv. Realizados durante a rotina
A8	Não efetuou registros	
A9		
A10		
A11		
A12		
A13	intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
A14	Sala de aula	Trab./atv. Realizados durante a rotina
A15	Não efetuou registros	
A16	Sala de aula	Trab./atv. Realizados durante a rotina
A17	Não efetuou registros	
A18		
A19	Sala de aula	Relacionamento entre pares (afetividade)
A20	Intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)

<b>A21</b>	Não efetuou registros	
<b>A22</b>		
<b>A23</b>	Sala de aula	Trab./atv. Realizados durante a rotina
<b>A24</b>	Não efetuou registros	
<b>A25</b>		
<b>A26</b>		

O QUE NÃO GOSTEI			
ALUNOS	Contextos	Temas	Tipologia da intervenção
<b>A1</b>	Não efetuou registros		
<b>A2</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
<b>A3</b>	intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	moral
<b>A4</b>	Não efetuou registros		
<b>A5</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
<b>A6</b>	Sala de aula	Regras da sala de aula	Sociomoral
<b>A7</b>	Não efetuou registros		
<b>A8</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
	Sala de aula	Trab./atv. Realizados durante a rotina	Sociomoral
<b>A9</b>	Não efetuou registros		
<b>A10</b>			
<b>A11</b>	Sala de aula	Atitudes dos pares relativamente à utilização de espaços e materiais	Sociomoral
	Intervalo	Atitudes dos pares para com o outro	Moral

	Sala de aula	Regras da sala de aula	Sociomoral
<b>A12</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o outro	Moral
<b>A13</b>	Não efetuou registros		
<b>A14</b>			
<b>A15</b>			
<b>A16</b>			
<b>A17</b>			
<b>A18</b>			
<b>A19</b>	Sala de aula	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
	Sala de aula	Atitudes dos pares relativamente à utilização de espaços e materiais	Sociomoral
<b>A20</b>	Não efetuou registros		
<b>A21</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
<b>A22</b>	Não efetuou registros		
<b>A23</b>			
<b>A24</b>	Sala de aula	Atitudes dos pares relativamente à utilização de espaços e materiais	Sociomoral
	Sala de aula	Atitudes dos pares relativamente à utilização de espaços e materiais	Sociomoral
<b>A25</b>	Não efetuou registros		
<b>A26</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
	Intervalo	Atitudes dos pares para com o outro	Moral

O QUE APRENDI		
ALUNOS	Contextos	Temas
<b>A1</b>		Não efetuou registros
<b>A2</b>	Sala de aula	Regras da sala de aula
<b>A3</b>	Não efetuou registros	
<b>A4</b>		
<b>A5</b>		
<b>A6</b>	Sala de aula	Regras da sala de aula
<b>A7</b>	Não efetuou registros	
<b>A8</b>		
<b>A9</b>		
<b>A10</b>		
<b>A11</b>	Sala de aula	Regras da sala de aula
<b>A12</b>	Não efetuou registros	
<b>A13</b>		
<b>A14</b>		
<b>A15</b>	Sala de aula	Regras da sala de aula
<b>A16</b>	Sala de aula	Aprendizagens extra-curriculares
<b>A17</b>	Não efetuou registros	
<b>A18</b>		
<b>A19</b>		
<b>A20</b>	Sala de aula	Regras da sala de aula
<b>A21</b>		Não efetuou registros
<b>A22</b>	Sala de aula	Regras da sala de aula
<b>A23</b>		Não efetuou registros
<b>A24</b>	Sala de aula	Regras da sala de aula
<b>A25</b>		Não efetuou registros
<b>A26</b>	Sala de aula	Regras da sala de aula

## ANEXO VII – TABELA DE PARTICIPAÇÃO NO 3.º DIÁRIO DE TURMA

TABELA REFERENTE AO TOTAL DE PARTICIPAÇÕES NO DIÁRIO DE TURMA	
ALUNOS	NÚMERO DE REGISTOS
A1	
A2	2
A3	2
A4	1
A5	3
A6	2
A7	1
A8	2
A9	
A10	
A11	4
A12	1
A13	
A14	1
A15	1
A16	2
A17	
A18	
A19	2
A20	3
A21	1
A22	2
A23	1
A24	3
A25	
A26	
<b>TOTAL</b>	<b>19 ALUNOS</b>
<b>Nº TOTAL DE ALUNOS - 26</b>	<b>35 REGISTOS</b>

**ANEXO VIII – TABELA DE ANÁLISE DO 4.º DIÁRIO DE TURMA**

<b>O QUE GOSTEI</b>		
<b>ALUNOS</b>	<b>Contextos</b>	<b>Temas</b>
<b>A1</b>	Não efetuou registros	
<b>A2</b>		
<b>A3</b>		
<b>A4</b>	Intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
	intervalo	Relacionamento entre pares (afetividade)
<b>A5</b>	Não efetuou registros	
<b>A6</b>		
<b>A7</b>		
<b>A8</b>		
<b>A9</b>		
<b>A10</b>		
<b>A11</b>	intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
	intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
<b>A12</b>	Não efetuou registros	
<b>A13</b>		
<b>A14</b>		
<b>A15</b>		
<b>A16</b>		
<b>A17</b>		
<b>A18</b>		
<b>A19</b>		
<b>A20</b>		
<b>A21</b>		
<b>A22</b>	Sala de aula	Trab./atv. Realizados durante a rotina
	Intervalo	Relacionamento entre pares

		(jogos/brincadeiras)
<b>A23</b>	Sala de aula	Trab./atv. Realizados durante a rotina
	Sala de aula	Relacionamento entre pares (trab. cooperativo)
	intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
	Sala de aula	Relação professor-aluno
<b>A24</b>	Não efetuou registros	
<b>A25</b>		
<b>A26</b>	Intervalo	Relação escola-família
	Sala de aula	Relacionamento entre pares (trab. cooperativo)

O QUE NÃO GOSTEI			
ALUNOS	Contextos	Temas	Tipologia da intervenção
<b>A1</b>	Não efetuou registros		
<b>A2</b>			
<b>A3</b>			
<b>A4</b>			
<b>A5</b>			
<b>A6</b>			
<b>A7</b>			
<b>A8</b>	intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
<b>A9</b>	Não efetuou registros		
<b>A10</b>			
<b>A11</b>	Sala de aula	Conteúdos	Sociomoral
<b>A12</b>	Não efetuou registros		
<b>A13</b>			
<b>A14</b>			

<b>A15</b>			
<b>A16</b>			
<b>A17</b>			
<b>A18</b>			
<b>A19</b>			
<b>A20</b>	intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
<b>A21</b>	Sala de aula	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
<b>A22</b>	Não efetuou registos		
<b>A23</b>			
<b>A24</b>			
<b>A25</b>			
<b>A26</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Intervalo

O QUE APRENDI		
ALUNOS	Contextos	Temas
<b>A1</b>	Não efetuou registos	
<b>A2</b>		
<b>A3</b>		
<b>A4</b>		
<b>A5</b>		
<b>A6</b>		
<b>A7</b>		
<b>A8</b>		
<b>A9</b>		
<b>A10</b>		
<b>A11</b>	Sala de aula	Metodologias de trabalho
	Casa	Metodologias de trabalho



<b>A12</b>	Não efetuou registros	
<b>A13</b>		
<b>A14</b>	Sala de aula	Regras da sala de aula
<b>A15</b>	intervalo	Regras (intervalo/frequência de espaços)
<b>A16</b>	Não efetuou registros	
<b>A17</b>		
<b>A18</b>		
<b>A19</b>	Sala de aula	Regras da sala de aula
<b>A20</b>	Não efetuou registros	
<b>A21</b>		
<b>A22</b>		
<b>A23</b>	Sala de aula	Conteúdos
	Sala de aula	Aprendizagens extra-curriculares
<b>A24</b>	Não efetuou registros	
<b>A25</b>		
<b>A26</b>	casa	Tarefas domésticas

# ANEXO IX – TABELA DE PARTICIPAÇÃO NO 4.º DIÁRIO DE TURMA

## TABELA REFERENTE AO TOTAL DE PARTICIPAÇÕES NO DIÁRIO DE TURMA

ALUNOS	NÚMERO DE REGISTOS
A1	
A2	
A3	
A4	2
A5	
A6	
A7	
A8	1
A9	
A10	
A11	5
A12	
A13	
A14	1
A15	1
A16	
A17	
A18	
A19	1
A20	1
A21	1
A22	2
A23	6
A24	
A25	
A26	5
<b>TOTAL</b> <b>Nº TOTAL DE ALUNOS - 26</b>	<b>10 ALUNOS</b> <b>26 REGISTOS</b>

# ANEXO X – TABELA DE ANÁLISE DO 5.º DIÁRIO DE TURMA

O QUE GOSTEI		
ALUNOS	Contextos	Temas
A1	Não efetuou registros	
A2		
A3	Intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
A4	Intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
	Sala de aula	Trab./atv. Realizados durante a rotina
A5	Não efetuou registros	
A6		
A7		
A8		
A9		
A10	Sala de aula	Relação professor-aluno
A11	Não efetuou registros	
A12		
A13		
A14		
A15		
A16		
A17		
A18		
A19	Intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
	Intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
A20	Não efetuou registros	
A21	Sala de aula	Relação professor-aluno

<b>A22</b>	Não efetuou registros	
<b>A23</b>	Sala de aula	Relacionamento entre pares
	intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
<b>A24</b>	Sala de aula	Relacionamento entre pares
	intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
<b>A25</b>	Não efetuou registros	
<b>A26</b>		

O QUE NÃO GOSTEI			
ALUNOS	Contextos	Temas	Tipologia da intervenção
<b>A1</b>	Não efetuou registros		
<b>A2</b>			
<b>A3</b>			
<b>A4</b>			
<b>A5</b>			
<b>A6</b>			
<b>A7</b>			
<b>A8</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
<b>A9</b>	Não efetuou registros		
<b>A10</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
<b>A11</b>	Sala de aula	Regras da sala de aula (comportamento)	Sociomoral
<b>A12</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
<b>A13</b>	Não efetuou registros		
<b>A14</b>			
<b>A15</b>			
<b>A16</b>			
<b>A17</b>			
<b>A18</b>			
<b>A19</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
<b>A20</b>	Sala de aula	Atitudes dos pares relativamente à utilização de espaços e materiais	Sociomoral
<b>A21</b>	Não efetuou registros		
<b>A22</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
	Intervalo	Atitudes dos pares para com o	Moral

		mesmo	
	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
<b>A23</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
	Sala de aula	Regras da sala de aula (comportamento)	Sociomoral
<b>A24</b>	Não efetuou registros		
<b>A25</b>			
<b>A26</b>	Sala de aula	Atitudes dos pares para com outro	Moral
	intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral

O QUE APRENDI		
ALUNOS	Contextos	Temas
<b>A1</b>	Não efetuou registros	
<b>A2</b>		
<b>A3</b>		
<b>A4</b>		
<b>A5</b>		
<b>A6</b>		
<b>A7</b>		
<b>A8</b>		
<b>A9</b>		
<b>A10</b>		
<b>A11</b>		
<b>A12</b>	Sala de aula	Regras da sala de aula
<b>A13</b>	Não efetuou registros	
<b>A14</b>		
<b>A15</b>		
<b>A16</b>		
<b>A17</b>		
<b>A18</b>		
<b>A19</b>		
<b>A20</b>		

<b>A21</b>		
<b>A22</b>		
<b>A23</b>		
<b>A24</b>		
<b>A25</b>		
<b>A26</b>		Aprendizagens relacionais

## ANEXO XI – TABELA DE PARTICIPAÇÃO NO 5.º DIÁRIO DE TURMA

**TABELA REFERENTE AO TOTAL DE PARTICIPAÇÕES NO DIÁRIO DE TURMA**

ALUNOS	NÚMERO DE REGISTOS
A1	
A2	
A3	
A4	<u>2</u>
A5	
A6	
A7	
A8	
A9	
A10	
A11	4
A12	
A13	
A14	
A15	
A16	
A17	
A18	
A19	<u>3</u>
A20	<u>1</u>
A21	<u>1</u>
A22	<u>3</u>
A23	2
A24	<u>2</u>
A25	
A26	
<b>TOTAL</b> <b>Nº TOTAL DE ALUNOS - 26</b>	<u>13</u> ALUNOS <u>25</u> REGISTOS

## ANEXO XII – TABELA DE ANÁLISE DO 6.º DIÁRIO DE TURMA

O QUE GOSTEI		
	Contextos	Temas
<b>A1</b>		Não efetuou registros
<b>A2</b>		
<b>A3</b>		
<b>A4</b>		
<b>A5</b>		
<b>A6</b>		
<b>A7</b>		
<b>A8</b>	Intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
<b>A9</b>	sala de aula	Trab./atv. Realizados durante a rotina
<b>A10</b>	sala de aula	Trab./atv. Realizados durante a rotina
<b>A11</b>	Intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
	Sala de aula	Trab./atv. Realizados durante a rotina
<b>A12</b>	Sala de aula	Trab./atv. Realizados durante a rotina
<b>A13</b>		Não efetuou registros
<b>A14</b>		
<b>A15</b>		
<b>A16</b>		
<b>A17</b>		
<b>A18</b>		
<b>A19</b>		
<b>A20</b>	Sala de aula	Trab./atv. Realizados durante a rotina
<b>A21</b>		Não efetuou registros
<b>A22</b>		
<b>A23</b>	Sala de aula	Trab./atv. Realizados durante a rotina



<b>A24</b>	Intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
<b>A25</b>	Não efetuou registros	
<b>A26</b>		

O QUE NÃO GOSTEI			
ALUNOS	Contextos	Temas	Tipologia da intervenção
<b>A1</b>	Não efetuou registros		
<b>A2</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
<b>A3</b>	Não efetuou registros		
<b>A4</b>	intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
<b>A5</b>	Não efetuou registros		
<b>A6</b>			
<b>A7</b>			
<b>A8</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
<b>A9</b>	Não efetuou registros		
<b>A10</b>			
<b>A11</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
<b>A12</b>	Não efetuou registros		
<b>A13</b>			
<b>A14</b>			
<b>A15</b>			
<b>A16</b>			
<b>A17</b>			

<b>A18</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
<b>A19</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
<b>A20</b>	Não efetuou registros		
<b>A21</b>			
<b>A22</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com <u>outros pares</u>	
<b>A23</b>	intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	
	intervalo	Atitudes dos pares para com <u>outros pares</u>	Sociomoral
<b>A24</b>	Não efetuou registros		
<b>A25</b>			
<b>A26</b>			

O QUE APRENDI		
ALUNOS	Contextos	Temas
<b>A1</b>	Não efetuou registros	
<b>A2</b>		
<b>A3</b>		
<b>A4</b>		
<b>A5</b>		
<b>A6</b>		
<b>A7</b>		
<b>A8</b>	Responsabilidade	Trabalhos de casa
<b>A9</b>	Não efetuou registros	
<b>A10</b>		
<b>A11</b>		
<b>A12</b>		
<b>A13</b>		
<b>A14</b>		

<b>A15</b>	
<b>A16</b>	
<b>A17</b>	
<b>A18</b>	
<b>A19</b>	
<b>A20</b>	
<b>A21</b>	
<b>A22</b>	
<b>A23</b>	
<b>A24</b>	
<b>A25</b>	
<b>A26</b>	

### ANEXO XIII – TABELA DE PARTICIPAÇÃO NO 6.º DIÁRIO DE TURMA

**TABELA REFERENTE AO TOTAL DE PARTICIPAÇÕES NO DIÁRIO DE TURMA**

ALUNOS	NÚMERO DE REGISTOS
A1	
A2	1
A3	
A4	1
A5	
A6	
A7	
A8	3
A9	1
A10	1
A11	4
A12	1
A13	
A14	
A15	
A16	
A17	
A18	1
A19	1
A20	1
A21	
A22	1
A23	3
A24	1
A25	
A26	
<b>TOTAL</b> <b>Nº TOTAL DE ALUNOS - 26</b>	<b>13 ALUNOS</b>

**ANEXO XIV – TABELA DE ANÁLISE DO 7.º DIÁRIO DE TURMA**

<b>O QUE GOSTEI</b>		
<b>ALUNOS</b>	<b>Contextos</b>	<b>Temas</b>
<b>A1</b>	Não efetuou registros	
<b>A2</b>		
<b>A3</b>		
<b>A4</b>	Intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
<b>A5</b>	Não efetuou registros	
<b>A6</b>		
<b>A7</b>		
<b>A8</b>		
<b>A9</b>		
<b>A10</b>		
<b>A11</b>	Intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
<b>A12</b>	Intervalo	Relacionamento entre pares (jogos/brincadeiras)
<b>A13</b>	Não efetuou registros	
<b>A14</b>		
<b>A15</b>		
<b>A16</b>		
<b>A17</b>		
<b>A18</b>		
<b>A19</b>	Sala de aula	Trab./atv. Realizados durante a rotina
<b>A20</b>	Não efetuou registros	
<b>A21</b>	Sala de aula	Relação professor-aluno
<b>A22</b>	Não efetuou registros	
<b>A23</b>	Sala de aula	Trab./atv. Realizados durante a rotina
	Sala de aula	Relação professor-aluno

<b>A24</b>	Não efetuou registros
<b>A25</b>	
<b>A26</b>	

<b>O QUE NÃO GOSTEI</b>			
Alunos	Contextos	Temas	Tipologia da intervenção
<b>A1</b>	Não efetuou registros		
<b>A2</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
<b>A3</b>	Não efetuou registros		
<b>A4</b>			
<b>A5</b>			
<b>A6</b>			
<b>A7</b>			
<b>A8</b>			
<b>A9</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
<b>A10</b>	Não efetuou registros		
<b>A11</b>			
<b>A12</b>			
<b>A13</b>			
<b>A14</b>			
<b>A15</b>			
<b>A16</b>			
<b>A17</b>			
<b>A18</b>			
<b>A19</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
<b>A20</b>	Sala de aula	Atitudes dos pares para com	Moral

		o mesmo	
	Sala de aula	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
<b>A21</b>	Não efetuou registros		
<b>A22</b>	Sala de aula	Regras da sala de aula (comportamento)	Sociomoral
<b>A23</b>	Não efetuou registros		
<b>A24</b>			
<b>A25</b>			
<b>A26</b>	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral
	Intervalo	Atitudes dos pares para com o mesmo	Moral

O QUE APRENDI		
ALUNOS	Contextos	Temas
<b>A1</b>	Não efetuou registros	
<b>A2</b>		
<b>A3</b>		
<b>A4</b>		
<b>A5</b>		
<b>A6</b>		
<b>A7</b>		
<b>A8</b>		
<b>A9</b>	Sala de aula	Regras da sala de aula (comportamento)
<b>A10</b>	Não efetuou registros	

<b>A11</b>	Sala de aula	Regras da sala de aula (comportamento)
<b>A12</b>	Não efetuou registros	
<b>A13</b>	Não efetuou registros	
<b>A14</b>		
<b>A15</b>		
<b>A16</b>		
<b>A17</b>		
<b>A18</b>		
<b>A19</b>	Sala de aula	Regras da sala de aula (comportamento)
<b>A20</b>	Não efetuou registros	
<b>A21</b>		
<b>A22</b>		
<b>A23</b>		
<b>A24</b>		
<b>A25</b>		
<b>A26</b>		



## ANEXO XV – TABELA DE PARTICIPAÇÃO NO 7.º DIÁRIO DE TURMA

**TABELA REFERENTE AO TOTAL DE PARTICIPAÇÕES NO DIÁRIO DE TURMA**

ALUNOS	NÚMERO DE REGISTOS
A1	
A2	1
A3	
A4	1
A5	
A6	
A7	
A8	
A9	3
A10	
A11	2
A12	1
A13	
A14	
A15	
A16	
A17	
A18	
A19	<u>3</u>
A20	2
A21	<u>1</u>
A22	1
A23	2
A24	
A25	
A26	4
<b>TOTAL</b>	
<b>Nº TOTAL DE ALUNOS - 26</b>	<b>10 ALUNOS</b>